٢٤/١٢

المركز القومي للبحوث التربوية
والتنمية

معوقات تطوير التعليم
في مصر
(دراسة ميدانية)

الباحث الرئيسي

دكتور / رسمي عبد الملك رستم
أستاذ الإدارة و التخطيط التربوي

١٩٩٤

<u>مستشار البحث</u>

الأستاذ الدكتور / نادر فرجاني
مدير المشكاه

أسمـاء فريـق البحـــــث

ا٠د/ عبد الفتـاح جـــلال	المشرف العـــام
ا٠د/ نادر فرجانـــــــى	مستشار البحـــث
ا٠د/ رسمى عبد الملك رستم	الباحث الرئيسى ورئيس الفريق البحثى

أعضـاء فريق البحـث :

ا٠د/ محمد السيد حسونـــه

ا٠د/ لورنس بسطا ذكـــرى

ا٠د/ عاطف زكى ابو الاسعاد

د/ كمال حسنـى بيومـــى

د/ سليمان محمد سليمـــان

د/ عبد الله بيومـــــى

د/ محمد عبد الخالق مدبولـى

د/ ناجى شنودة نخلـــه

فهرس البحث

الصفحة

البـــــاب الأول

الفصـــل الأول : الاطار العام للبحـــــث

الفصل الثانى : المحاور البحثيـــة :

١) أوليات أسلوب الانســاق

٢) قلة التراكم فى جهود تطوير التعليم فى مصر
(مراجعة نقدية لسياسة التعليم)

٣) أساليب التعليم والتعلم كمدخل لتطويـــــر
التعليم فى الحلقة الأولى من التعليـــــــم
الأساســى ٠

٤) النظام التعليمى بالمرحلة الابتدائية كـــأداة
رئيسية فى التنمية البشرية ٠

٥) العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم للأفراد
والأســرة ٠

٦) دوافع التعلم لدى التلاميذ وعلاقتها بقيمـــة
التعليم واتجاهاته لدى أولياء أمورهم فى ضوء
العائد الاجتماعى ٠

٧) الموارد المالية المخصصة للتعليم الرسمى فى
مصــر ٠

٨) العوامل المادية والمعنوية المؤثرة فى عمـــل
الحلقة الابتدائية ـ دراسة تحليلية

٩) الشرعية والعقلانية فى السياسة التعليمية ٠

١٠) بعض مؤشرات تخلف التعليم الابتدائـــى
فى مصر فى ضوء المنظور العالمى فــــى
المعرفة والتكنولوجيـا ٠

الفصـــــــــل الأول

الاطــار العـــــام للبحـــــــــث

==========

الفصـــل الاول

الاطــار العام للبحـــــث

مقدمــــــة :

تضمنت وثيقة "تطوير وتحديث التعليم فى مصر سياسة وخططة وبرامج تحقيقة " والتى أصدرتها وزارة التربيـــــة والتعليم فى يوليو ١٩٨٠ ، واعتمدتها الهيئات السياسية والرسمية كوثيقـة أساسية للسياسات التعليمية ، برنامجا رئيسا لانماء التعليم الاساسى كهدف رئيسى من أهداف السياسة التعليمية الجديدة التى بدأ الاخـذ بها سنة ١٩٨٠ ، وتضمنت الوثيقة تحديدا للمقومات الاساسية لمفهوم التعليم كما أخذت به مصر ،ولقد تعزز هذا المفهوم فى قانون التعليم رقم ١٣٩لسنة ١٩٨١ ، الذى حدد الهدف من التعليم الاساسى (فى مادته السادسة عشر) بمايلى : "تنمية قـــدرات واستعدادات واشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التـــى تتفق وظروف البيئات المختلفة ، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الاساسى أن يواصل تعليمـه فى مرحلة أعلى أو أن يواجــه الحياة بعد تدريب مهنى مكثف ، وذلك من أجل اعداد الفرد لكى يكون مواطنا منتجا فى بيئته ومجتمعـــه" .

وحدد القانون (فى مادته السابعةعشر) الاغراض المستهدفة من التعليم الاساسى فيمايلـــى :

١ ــ التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية خلال مختلف سنوات الدراســــة .

٢ ــ تأكيـــد العلاقـــة بين التعليم والعمـــل المنتـــج .

٣ ــ توثيق الاتصال بالبيئة على أساس تنوع المجالات العلمية والمهنية بما يتفق وظروف البيئات المحلية ومقتضيـــــات تنميـــة هذه البيئة .

٤ ــ تحقيق التكامل بين النواحى النظرية والعملية فى مقررات الدراسة وخططها ومناهجهـــا .

٥ ــ ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئات التى يعيشون فيها حتى يؤكد العلاقة بين الدراسة والنواحى التطبيقية على أن تكون البيئة وأنماط النشاط الاجتماعى والاقتصادى بها من المصادر الرئيسية للمعرفة والبحث والنشاط فـــى مختلــــف موضوعـــــات الدراســـــة :

ويتضح من ذلك أن مفهوم التعليم الأساسى كما تأخذ به الصيغة المصرية يتمثل فى تحديد حد ضرورى من الحاجات التعليمية الاساسية التى ينبغى أن يتزود بها كل مواطن وبمايراعى أن تتكامل المعرفة بالتطبيق ، والنظرية بالعمــــــل وبمعنى آخر ،أن توظف المجالات العملية فى خدمة العملية التعليمية ذاتها وأن تكون تطبيقيا عمليا له يلمســــــه المتعلم فى بيئـــة ويمارسه فى مدرستـه وحياته ..

ولقد أكـد مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى(نوفبر١٩٩٣) على أنه أهداف الحلقة الاولى "التعليم الابتدائى" من مرحلة التعليم الاساسى هـــى :(١)

"النظر الى الهدف الجوهرى للتعليم الابتدائى ــ باعتباره جزءا من التعليم الاساسى الالزامى ، وركيزه للتعليم قبلالجامعى وقاعدة المنظومة التعليمية ككل ــ على أنه توفير أساسيات الثقافة والهوية القومية بمكوناتها فى المستويات الشخصية والوطنيـة والعربية والانسانية ، والتى تمكن التلميذ المواطن من أن ينمى قدراته بما فيها تنمية أساليب التفكير العلمى ،والتفكير المنطقى لديه ، ومقومات المواطن والقيم الدينية والاخلاقية ، ومن أن يسهم فى تنمية وطنه قيما ، وتماسكا ، وفكرا ،وديمقراطيـــــة، وانتاجيا ، واستثمارا للموارد العلمية والتكنولوجية المتاحـة ٠

ويمر التعليم فى مصر بأزمة تنعكس على المدرسـة والمعلم والطالب والمنهـج ــ كما قرر رئيس جمهوريـة مصر العربيـة فى خطاب رسمى للدولة فى نوفبر١٩٩١ ــ ورغم أنها تنهك موارد الدولة وامكانات الاسرة الا أن المحصلة النهائية تأتـى ضعيفة متواضعـة ٠ وفى تشخيص دقيق لأهـــم أسباب الازمـة ،حيث "لم يزل التعليم يعانى من غلبة الكم على الكيف، ومـن عجـز فادح عن مواجهـة متطلبات عصر جديد"واعتبر أن أزمـة التعليم تشكل تحديد خطيرا" يتطلب تغييرا وتطورا شاملا فى الشكل والجوهر لكل مؤسسات التعليم والتدريب فى مصر ابتداء من التعليم الاساسى الى الجامعة "(٢)

لذلـك فان موضوع اصلاح التعليم ، يعد من الموضوعات التى تشغل الدولة ٠٠ بل وأصبح المشروع القومـــى لها ٠٠ من هنا جاءت مشكلة الدراســة التى تبحث حول معوقات التعليم فى مصر جزاء من المشاركة فى هذا المشـــــروع القومـــى ٠

مشكلة البحـــث :

تتحـدد مشكلة البحث فى التساؤل الرئيس التالى :
ما العناصر الحاكمـة فى اعاقـة تطوير التعليـــم الابتدائـــــى ؟

ويتفـرع من هذا التساؤل الرئيسى التساؤلات التاليـة :

١ ــ ما درجـة تخلف التعليم الابتدائى فى مصر من المنظور المحلىوالعالمى ؟
٢ ــ مامظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصـر ؟
٣ ــ مأسباب تخلف التعليم الابتدائى فى مصـــر ؟
٤ ــ ماهـــى اقتراحـات معالجة تخلف التعليم الابتدائى فى مصر؟

---

(١) الجمعية المصرية لتنمية الطفولة ، ووزارة التربية والتعليم : مؤتمر تطوير منهاج التعليم الابتدائى، ١٩٩٣٠

(٢) عبدالفتاح جلال : نحو تطوير التعليم الابتدائى ، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى ــ الجزء الاول التقرير النهائى وأوراق العمل ، (القاهرة : الجمعية المصرية للتنمية الطفولة بالتعاون مـــــع وزارة التربية والتعليم) ،ص٢٢ ٠

منهج البحث :

استخدمت الدراســـة المنهج الوصفى ، حيث تم فى اطاره وصف واقـــع المرحلة الابتدائية فى جمهورية مصـــر العربيـــة ، والجهود التى تبذلها الدولة لتطوير العملية التعليمية لهذه المرحلة ،والتعرف نظريا وميدانيا على جوانب المشكلة والعناصر الحاكمـة فى اعاقـة تطوير التعليم الابتدائى ا

حدود البحـــث :

يتناول البحث بالدراســـة مرحلة التعليم الابتدائى فقط وهى الحلقة الاولى من التعليم الاساسى ، كبدايـــة لسلسة من الدراسات لبرنامـــج بحثـــى بأسلوب علمى عن معوقات تطوير التعليم من جهة ولاهمية هذه المرحلة الابتدائية فى السلـــم التعليمى من جهـــة أخرى .

خطـــة البحـــث :

أولا : تقديم دراسات حول الموضوعات التاليـــة :

١ - أوليات أسلوب الانساق وتصور للمنظومة التعليمية وعلاقتها بالسياق الاقتصادى والسياسى والاجتماعى.
٢ - قلة التراكم فى جهود وتطوير التعليم فى مصر (مراجعة نقدية لسياسة التعليم فى الفترة من ٨٠ -١٩٩٢)
٣ - دوافـــع المتعلم لدى التلاميذ وعلاقتها بقيمة التعليم واتجاهاته لدى أولياء أمورهم فى ضوء العائـــد
٤- العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم للأفراد والأســـرة .
٥ - الموارد المالية المخصصة للتعليم الابتدائى الرسمى فى مصر .
٦ - العوامل المادية والمعنوية المؤثرة فى عمل معلم الحلقة الابتدائية - دراسة تحليلية .
٧ - الشرعية والعقلانية فى السياسات التعليمية .
٨ - بعض مؤشرات تخلف التعليم الابتدائى فى مصر فى ضوء المنظور العالى فى المعرفة التكنولوجيـــا .
٩ - النظام التعليمى بالمرحلة الابتدائية كأداه رئيسية فى التنمية البشرية .

ثانيا : الدراســـــة الميدانيـــة :

حيث تم تصميم أداه وتم تطبيق على عينة من (٢١٧ فرد) وتم تحليلها وتفسيرها .

(أولا) : تقديـــــم دراســــــــات

الفصـــــل الثانـــــى

الدراســـة الأولــــــــى

أوليـــات أسلـــــوب الأنســـــــــاق

اعـــــداد

ا٠د/ نـــادر فرجانـــــــــى

أوليات أسلوب الأنساق[١]

أولا : أسلوب الأنساق Systems Approach

على الرغم من أن التقدم الهائل فى العلوم المختلفة قد تحقق بفضل التخصص الدقيق فى أحد فروع المعرفة، إلا أن الظواهر التى تواجه البحث العلمى بدأت تتميز بالتعقد وبعدم إمكانية تحليلها إلى مكوناتها ثم دراسة كل منها على حدة بمعزل عن باقى المكونات، ومن ثم ظهرت الحاجة إلى أسلوب علمى جديد يتعدى بطبيعته حدود الفرع العلمى الواحد، ويتطلب تفاعل كثير من الفروع العلمية المتخصصة Interdisciplinary.

فمثلاً يتطلب التخطيط العمرانى الأخذ فى الاعتبار جوانب جغرافية، اقتصادية، اجتماعية، سكانية، هندسية وسياسية تترابط ترابطاً وثيقاً بحيث لا يمكن معالجة أحدها منفصلاً عن الآخرين.

ومن ناحية أخرى، لوحظ تشابه كبير بين المشاكل التى يواجهها الباحثون فى مختلف الفروع العلمية، ومن ثم ظهرت الحاجة إلى أسلوب علمى جديد يجنبنا ازدواجية البحث ويجعل منجزات أى من الفروع العلمية فى متناول الباحثين فى الفروع الأخرى.

فمثلاً أدى التشابه الكبير بين الأنساق الميكانيكية والأنساق الكهربائية إلى تطوير نظرية عامة للدوائر تنطبق على نوعي الأنساق فى إطار مشترك.

هذا الأسلوب الجديد تقدمه النظرية العامة للنظم General System Theory. والمفهوم الأساسى فى هذا الأسلوب هو **النسق** system الذى يمكن تعريفه بصورة أولية على أنه مجموعة من **العناصر** elements **المترابطة** interrelated. ويتضح من هذا التعريف أن العلاقات بين عناصر النسق جزء أساسى من تكوينه.

وعلى خلاف الطريقة العلمية التقليدية، التى تقوم على تحليل أى ظاهرة إلى العناصر الأولية المكونة لها ودراسة كل من هذه العناصر على حدة، فإن أسلوب الأنساق يقوم على دراسة النسق **ككل**. ولما كان النسق يتكون من مجموعة من العناصر المترابطة، فإن دراسة العلاقات التى تربط بين العناصر تكون جزءاً لا يتجزأ من دراسة النسق. أى أنه فى أسلوب الأنساق

(١) اعداد ا٠د/ نادر فرجانــــــى

نهتم بصورة أساسية بدراسة العلاقات بين عناصر النسق بدلاً من الاقتصار على دراسة عناصره فقط.

وبالاضافة إلى أن نظرية الأنساق تمدنا بأسلوب متكامل لدراسة الأنساق، فإن النظرية تهدف إلى الوصول إلى مبادىء عامة تنطبق على أى نسق بغض النظر عن طبيعته ومحتواه مهيئة بذلك إطاراً لتكامل المعرفة والبحث فى الفروع العلمية المختلفة.

ولأسلوب الأنساق أهمية خاصة فى مجال العلوم الاجتماعية نظراً لتعقد الظواهر المختلفة المتعلقة بالمجتمعات البشرية وتداخل وتفاعل كثير من العوامل فى تكوينها مما يحدد مجالاً طبيعياً، وإن كان صعباً، لتطبيق أسلوب الأنساق. وحتى الآن فإن أغلب معلوماتنا عن الأنساق الاجتماعية هى فى الغالب فى صورة ملاحظات وانطباعات غير مترابطة وأحياناً متعارضة. ولقد نتج هذا الوضع المؤسف من محاولة فصل جزء من النسق الاجتماعى، لا يجوز فصله أصلاً، ودراسته فى حد ذاته مع افتراض بقاء العوامل الأخرى على ماهى عليه. ولهذا فإن استخدام أسلوب الأنساق يهيىء الفرصة لتكوين بناء موحد ومتسق للمعرفة فى هذا المجال.

وبالإضافة إلى مساهمة أسلوب الأنساق فى تقدم العلوم الاجتماعية على المستوى المفهومى، فإن له مساهمة عملية أيضاً، وإن كانت غير مباشرة. فحتى زمن قريب كان وصف وتحليل الأنساق الاجتماعية يتم أساساً بصورة لغوية. ومن المعروف أن أى فرع من فروع المعرفة يصل إلى أعلى درجات الرقى العلمى عندما يصل إلى مرحلة القياس الدقيق والترييض mathematisation، وهنا تتمثل المساهمة الاجتماعية لأسلوب الأنساق فى مجال تقدم العلوم الاجتماعية فى أنه يشكل إطاراً يمكن أن يلقى فيه استعمال التحليل الكمى فى هذه العلوم قدراً معقولاً من النجاح.

ويرجع هذا إلى أن أسلوب الأنساق، نتيجة للتركيز على دراسة الترابطات المعقدة بين عناصر النسق، ساعد على تطوير أساليب فنية قادرة نسبياً على معالجة تعقد الأنساق الاجتماعية، وقد ساعد فى هذا إلى حد كبير التقدم الهائل فى تقانة الحساب الإلكترونى.

تطور دراسة التحكم*

لعل دراسة التحكم هى أهم الإضافات للنظرية العامة للأنساق، لدرجة أن البعض يساوى بين دراسة التحكم ودراسة الأنساق. إلا أن دراسة التحكم تتعلق بنوع معين من الأنساق وهو الأنساق الهادفة Purposive or Goal seeking أى تلك التى يكون لها هدف محدد.

ومحور دراسة التحكم هو ضبط regulation سلوك behaviour النسق والتحكم فيه control لتحقيق الهدف المحدد، وكذلك تنظيم النسق الذى يشكل عماد هذا السلوك.

مثل هذه الدراسة تتكون أساساً من تحليل تدفق المعلومات flow of information بين البيئة environment والنسق، وداخل النسق ذاته. ويتضح فيها أن مبدأ رد المعلومات information feedback يكون العصب الأساسى لكثير من أشكال السلوك الهادف.

وقد صاغ كلمة cybernetics عالم الرياضيات الشهير نوربرت وينر Norbert Wiener فى كتابه الذى ظهر فى ١٩٤٨ عن "التحكم والاتصال فى الحيوان والآلة"، والذى يعد أول عرض متكامل لمبادىء الموضوع، من كلمة إغريقية تعنى القائد Steerman.

ثانياً : الأنساق

مقدمة

يعرف النسق عادة بأنه "مجموعة من العناصر فى حالة ترابط فيما بينها، وبينها وبين البيئة". وهذا التعريف عام لدرجة أنه يمكن اعتبار أن أى فرع من فروع المعرفة يعالج نوعاً أو آخر من الأنساق. فمثلاً، العقل البشرى، مؤسسة تعليمية، دائرة كهربائية، مشروع صناعى، مجموعة من المعادلات الرياضية، العلاقات الدولية، اللغة العربية يمكن اعتبارها كلها أنساق.

* ترجمت الكلمة الانجليزية Cybernetics فى بعض الكتابات العربية إلى السيبرنطيقا !

الخواص الأساسية للنسق

فى أى دراسة علمية تكون ظاهرة phenomenon أو شىء object معين محل الاعتبار. هذا الشىء يمكن أن يكون آلة رافعة بسيطة أو عملية اتخاذ قرار سياسى. ويمكن دراسة هذا الشىء من وجهات نظر مختلفة ولأغراض مختلفة، أى أن نسقاً يعرف على شىء معين من وجهة نظر محددة ولغرض معلوم، وبهذا يمكن تعريف أكثر من نسق على نفس الشىء.

ويمكن تعريف نسق على شىء معين بتحديد مجموعة من المتغيرات variables تمثل الأوجه المختلفة التى تدخل فى مجال اهتمامنا بهذا الشىء. وعادة تقسم إلى مجموعتين: متغيرات **المدخل** input ومتغيرات **المخرج** output. المجموعة الأولى تتحدد قيمها خارج النسق محل التعريف بواسطة نسق آخر نسميه البيئة، وتمثل قيم متغيرات المدخل تأثير البيئة على النسق stimulus. أما المجموعة الثانية فتتوقف قيم متغيراتها على النسق محل التعريف وحده، وتمثل قيم متغيرات المخرج استجابة response النسق للبيئة، وهى تؤثر بدورها على البيئة، وبالتالى يمكن تصورها على أنها مدخلات للبيئة. وتسمى متغيرات المدخل والمخرج متغيرات خارجية external لأنها تربط بين النسق والبيئة.

ويتم تعريفنا أو مشاهدتنا للمتغيرات الخارجية التى تحدد النسق بدرجة دقة أو تفصيل معينة. وتسمى درجة التفصيل هذه **مستوى التدقيق** level of resolution. ويتم اختيار مستوى تدقيق معين إما نظراً لمناسبته لموضوع الدراسة أو لأن مستوى تدقيق أعلى يكون خارج متناول إمكانيات الباحث أو قدرته على الملاحظة.

ويعرف نشاط activity النسق، طبقاً لمستوى تدقيق معين، بالتغير فى المتغيرات التى تحدد النسق كدالة فى **الزمن**، وقد يمكن مشاهدة هذا النشاط بالملاحظة المباشرة للنسق.

ومن نشاط النسق يمكن، أحياناً، التوصل إلى العلاقات الثابتة بين مدخلات ومخرجات النسق فى فترة مشاهدة معينة، هذه العلاقات الثابتة تحدد **سلوك** behaviour النسق.

وتسمى خصائص النسق التى تحدد سلوكه **تنظيم** organization النسق، وعادة يقسم إلى جزئين، جزء دائم permanent يسمى التركيب structure والآخر متغير ويسمى برنامج program النسق.

ويمكن تمييز نوعين من التركيب:

١ - تركيب العناصر والصلات

Universe, of discourse, and couplings - UC structure

عادة يمكن تحليل أى نسق إلى أنساق أبسط نسميها عناصر النسق، وبالطبع يمكن إجراء عملية التحليل هذه على مستويات مختلفة، ويسمى مستوى دقة التحليل مستوى التدقيق التركيبى structural level of resolution. ولما كان كل عنصر هو نسق فى حد ذاته فإنه يمكن تعريف سلوكه وتنظيمه. ولكننا لا نهتم بتنظيم العنصر بل فقط بسلوكه، حيث أن سلوك العناصر أحد مكونات سلوك النسق. ولكن دراسة تنظيم العناصر تنطوى بالطبع على استعمال مستوى تدقيق تركيبى أعلى من المتخذ فى تعريف النسق.

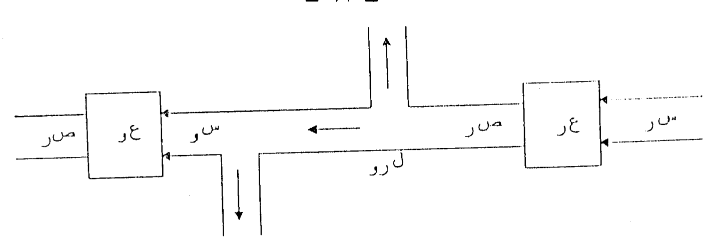
ولكن سلوك العناصر غير كاف لتحديد سلوك النسق، إذ لابد من معرفة العلاقات التى تربط العناصر ونسميها الصلات couplings، وتسمى مجموعة عناصر النسق "مجال الحديث" universe of discourse.

وعلى هذا فإنه، طبقاً لتركيب العناصر والصلات، يتكون النسق من مجموعة من العناصر ومجموعة من الصلات بين العناصر وبعضها، وبين العناصر والبيئة. وإذا رمزنا لعناصر النسق بالمجموعة (ع١، ع٢، ع٣، ....، ع ن)، وللبيئة بالرمز ع.، يكون لدينا المجموعة:

أ= (ع.، ع١، ع٢، ....، ع ن)

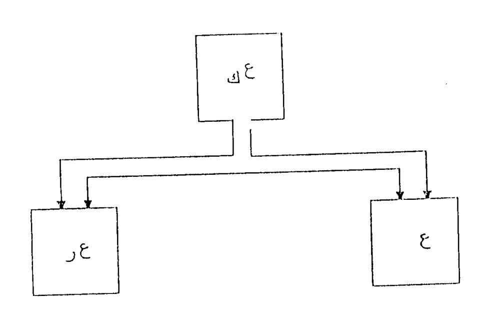
وحيث أن كل عنصر من عناصر المجموعة أ هو نسق فى حد ذاته، فإنه يمكن أن تعرف له مدخلات ومخرجات. لتكن سر مجموعة مدخلات عر، صر مجموعة مخرجاته، س= صفر، ١، ....، ن. ويمكن استعمال المدخلات والمخرجات لتحديد الصلات بين عناصر أ (لاحظ أن س٠ هى مجموعة مخرجات النسق، وص٠ هى مجموعة مدخلاته).

تعرف الصلة الموجهة directed coupling بين عنصرين بأنها مجموعة المتغيرات المشتركة بين مخرجات العنصر الأول ومدخلات العنصر الثانى.

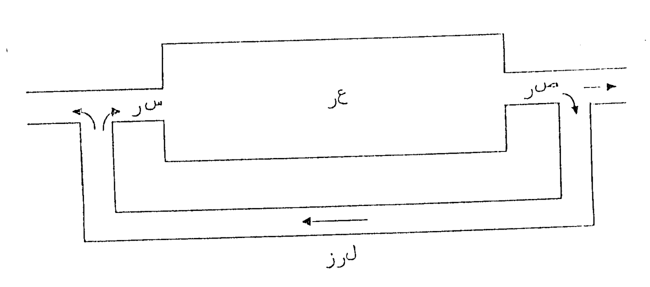


ويقال أن العنصرين متصلين على التوالى serial فى حالة وجود متغير مشترك واحد على الأقل.

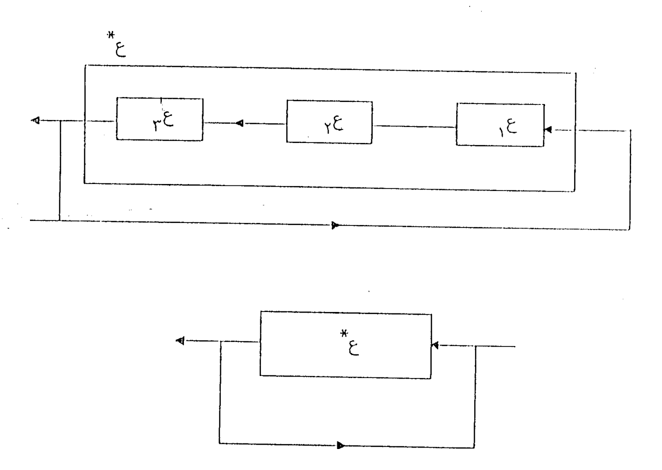
وتسمى الصلة بين العنصرين على التوازى parallel إذا كان هناك عنصر ثالث غيرهما يمثل أحد مخرجاته على الأقل مدخلاً لكل من العنصرين الأولبين.



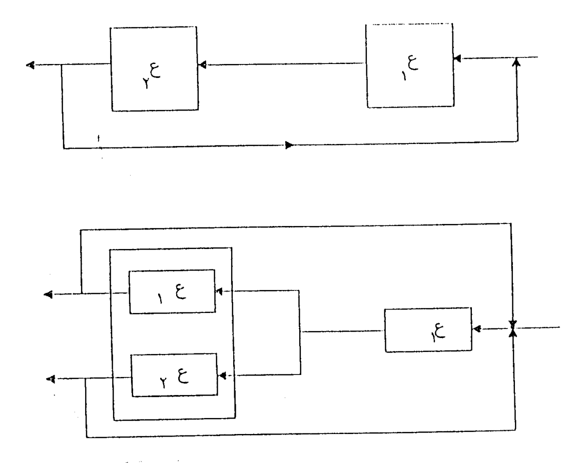
وتعرف صلة الرد feedback coupling كحالة خاصة عندما تكون بعض مخرجات العنصر مدخلاً له فى ذات الوقت.



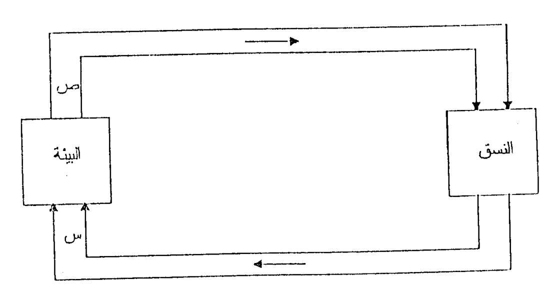
وتعتمد مجموعة الصلات التى تحدد تركيب النسق على مستوى التدقيق التركيبى الذى يعرف النسق على أساسه. ويمكن توضيح ذلك كالآتى: إذا كان لدينا، على مستوى تدقيق تركيبى معين، ثلاثة عناصر متصلة تتالياً فإنه بتقليل مستوى التدقيق بحيث تعتبر هذه العناصر الثلاثة عنصراً واحداً ليصبح لدينا صلة رد بدلاً من الصلات على التتالى.



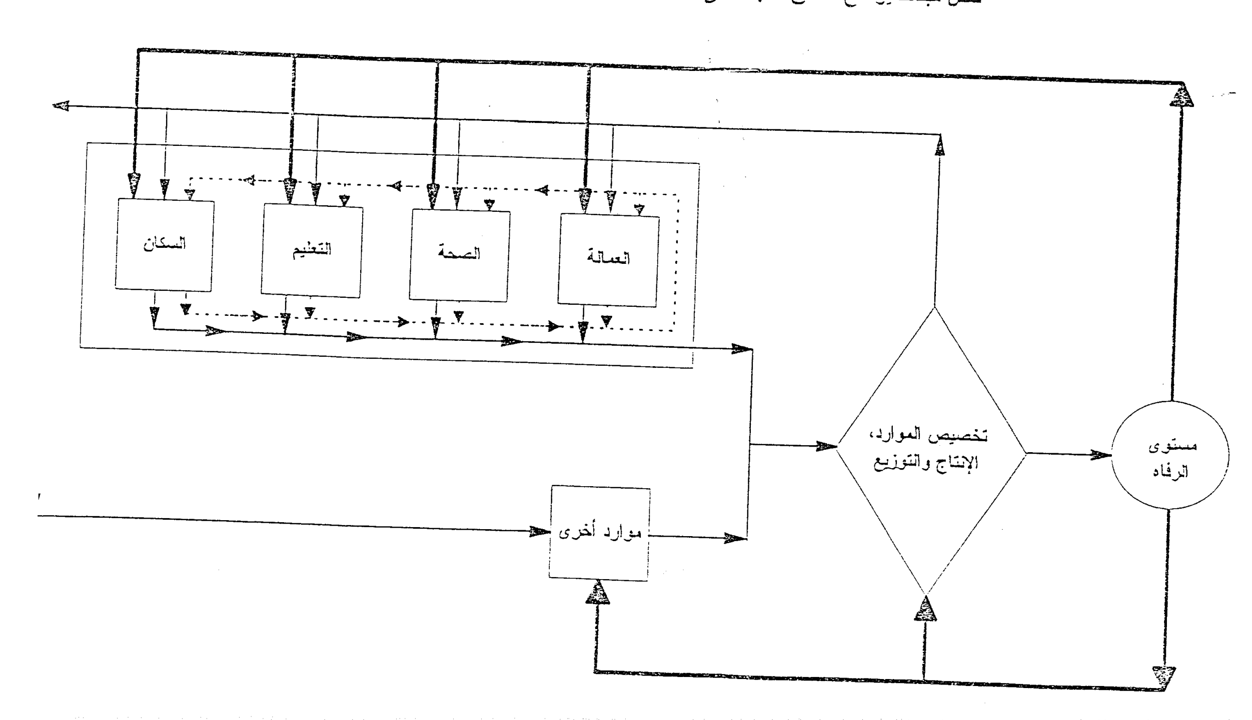
وعلى العكس إذا كان لدينا توصيل على التتالى، فإنه بزيادة مستوى التدقيق، بحيث نحلل العنصر الثانى إلى عنصرين، يمكن أن ينتج لدينا صلة على التوازى.



إذا أخذنا فى الإعتبار مدخلات البيئة إلى أحد العناصر ومخرجات أحد العناصر إلى البيئة فإن مجمل مخرجات العناصر إلى البيئة ومجمل مدخلات البيئة إلى العناصر يمثلان مجموعة الصلات بين البيئة والنسق ككل.



شكل مبسط يوضح النسق الاجتماعى - الاقتصادى مفصلا النسق الفرعى للموارد البشرية



الفصـــــل الثالـــــــث

الدراســة الثالثــة :

الدراسة الرابعــة :

الدراسة الخامســة :

الدراسة السادســة :

الدراســــة الثانيـــــــة

قلــة التراكــم فى جهــود وتطويــر التعليم فــى مصـــــر

(مراجعة نقدية لسياسة التعليم فى الفترة من

١٩٨٠ ـ ١٩٩٢)

اعـــــداد

دكتور/ عبد الله بيومـــــــــى

" قلة التراكم فى جهـود تطوير التعليم فى مصر"
" مراجعـة نقديـة لسياسـة التعليم (الفترة من ١٩٨٠-١٩٩٢ " ×

مقدمـة :

- التعليم هو الدعامـة الأسـاسية لبناء الفرد وبناء الأمـة ، وهو قضيـة تلتقى فيها مسئولية الفـرد ومسئولية الجماعة والمجتمع - اذ يتحمل الجميع مسئولية مشتركة عن كل جانب من جوانب العمليـة التعليميـة ، ويتحملون عبء النهوض بها ويحصدون ثمارها ، أو يتقاسمون نتائجها اذا لم تحقـق أهدافهـا .

- ولأن التعليم منظومة قوميـة أساسية من منظومات المجتمع، فبالاضافة الى المسئولية الرئيسية والمباشرة لوزارة التربيـة والتعليم - الا أن سائر قطاعات الدولة ومؤسساتها يجب أن تشترك معها فى هـذه المسئولية خاصة بالنسبة لرسم خطط التعليم وتطوير مناهجـه وتحديد معايير مخرجاته ومتطلباتها منه.

- والسياسـة التعليمية بصفة عامة ، توضع لخدمة احتياجات الفرد بالاضافة الى خدمة احتياجات المجتمع ويؤكد ذلك (سونلسن، وإيلفن) فى بحثهم عن أهداف التربية حيث يقولون " أن للسياسة التعليميـة فى اطار السياسة القومية العامة هدفين رئيسين : مقابلة احتياجات الفرد لتنمية ذاته، ومقابلة احتياجات المجتمع لتقدمـه العام . وفى النظم الديمقراطية التى تؤكد على حريات الفرد يتحقق الهدف الاول بجعل التعليم متاحا لجمع المواطنين بصرف النظر عن طبقاتهم ودخلهم بمايتفق مع مواهبهم ورغباتهم ، ويتحقق الهدف الثانى الذى تعتبر الحكومات مسئولة عنه بامداد عناصر الانتاج والمؤسسات الثقافية والعامة بالاشخاص الحاصلين على التعليم والمهارات العامة الضروريـة . (١)

- ويكمن المعيار الحقيقى للحكم على نجاح أى نظام تعليمى فى تعميم إحدى مراحله وفى قدرة هذا النظام على استيعاب جميع الأطفال الذين فى سن هذه المرحلة وفى مقدرة هذا النظام على الاحتفاظ بهؤلاء الاطفـال المستوعبين طوال سنوات الدراسـة المحددة حتى يتم تخرجهم بنجاح . وبذلك تتوافق سياسته المعلنة مع تحقيق آمال وتطلعات افراد هذا المجتمع .

- لذلك فان الاهداف التى تسعى السياسات العامة للتعليم الى تحقيقها انما تستمدها مما يواجه المجتمـع من تحديـات ومتغيرات .

× اعـداد : د. عبداللـه بيومـى .

— والمتتبع لتاريخ التعليم المعاصر فى مصر يرى أنه بالرغم من تعدد السياسات الا أنه لم تظهر نتائج تطبيقاتها بالصورة المطلوبة — والمثال الواضح على ذلك تزايد اعداد الأميين فى مصر .

— وقد ظهر قلة التراكم فى جهود تطوير التعليم حيث أننا نجد مثلا أن سعد زغلول ارتبطت سياسته بجعل اللغة العربية هى لغة التعليم فى مصر ، وطه حسين بمبدأ تعميم التعليم ، والسنهورى والقبانى بتوحيد مرحلة التعليم الابتدائى والكيف قبل الكم ، وكمال الدين حسين بمجانية التعليم فى مختلف مراحله ، ومصطفى كمال حلمى بمد سنوات التعليم الالزامى الى تسع سنوات — وهذه كلها معالم مضيئة فى جهود تطوير التعليم وعلاقته بالمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية — وكان يجب تطوير هذه السياسات والبناء عليها ، الا أننا رأينا من ينادى بتقليص مجانية التعليم ، ومن يهدم السلم التعليمى بخفض سنوات الدراسة فى الحلقة الابتدائية الى خمس سنوات بدلا من ست مما جعل البعض يسميها انتكاسة تعليمية واجتماعية بكل المعايير ، ومن ينادى بزيادة مدارس اللغات وينسى الاهتمام بمناهج اللغة العربية والدين فى الحلقة الابتدائية . وغير ذلك (٢) .

— لذلك جاءت استراتيجيات تطوير التعليم فى وثائق ذات صياغات عامة أقرب ماتكون الى المثاليات أو الأمنيات ولم تتشكل فى خطوات متصلة ومحددة الاهداف ، واحدة للوسائل والامكانات والتمويل . ولم تبرز المراحل والاولويات وأساليب التغلب على الصعوبات .

— ففى خلال اثنى عشر عاما (٨٠ — ١٩٩٢) كانت هناك أربع استراتيجيات لتطوير التعليم فى مصر ، ففى سبتمبر ١٩٧٩ قدم أ.د /مصطفى كمال حلمى وزير الدولة للتعليم والبحث العلمى — ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، والتى عرضت للمناقشة ، حيث تبلورت فى صورة سياسة وخطط وبرامج لتحقيق هذا التطوير فى يوليو ١٩٨٠ — وقد تم صياغة ذلك فى قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

— كما قدم أ.د عبدالسلام عبدالغفار وزير التربية والتعليم ورقة عن السياسة التعليمية فى يوليو ١٩٨٥ .

— كما قدم أ.د : أحمد فتحى سرور وزير التعليم — تطوير التعليم فى مصر — سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه فى عام ١٩٨٨ . والتى بموجبه صدر القانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ تعديلا لقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

— كما قدم أ.د : حسين كامل بهاء الدين — مبارك والتعليم — نظرة الى المستقبل كاستراتيجية جديدة للتعليم المصرى فى عام ١٩٩٢ .

• ويتبين لنا بنظرة أوليــة فى خلال هذه الفترة التى لاتتعدى إثنى عشر عاما — أن السياسات التعليمية المتتاليــة كانت غير مستقرة إلى حدمــا ، حيث أنها قد تكون مرتبطــة بشخص وزير التعليم ولاتعــبر عن سياســة قوميــة واضحــة ومستقرة لفترة لاتقل — كما هو متعارف عليه — عن عشرين عاما وهى الفترة التى يستغرقها تعليم جيل من التلاميذ • لذلك جاءت الجهود مبعثرة ولم يتم البناء على كـل منها لذلك جاء تحقيق أهداف هذه السياسات مبتورا ، كما كثرت الانتقادات الموجهــة لهذه السياسات ، لعدم وفائهــا بما نص عليه الدستور ، وبما التزمت به من سياسات واستراتيجيات •

— وهنا يبرز تساؤل هام وهو : هل إعاقــة تطوير التعليم الابتدائى فى مصر سببه قلة التراكم فى جهود تطوير التعليـــم ؟

— وتتطلب الاجابة على هذا التساؤل عرضا لأهم القضايا التى طرحتها استراتيجيات تطوير التعليم الاربعة خلال الفترة من ١٩٨٠ الى ١٩٩٢ — ثم مراجعة نقديــة لهذه السياسات — ثم التوصل الى بعض النتائج والتوصيات التى يمكن عن طريقها تلافى معوقات تطوير التعليم •

— وسوف تستخدم الدراســة المنهج الوصفى التحليلى — لدراســة أهم ماجــاء باستراتيجيات تطويـــر التعليم — دراســة نقديــة تحليلية ، للوصول الى أسباب قلة التراكم فى جهود السياسات المتتالية وعدم تحقيقهـــا لأهـــدافهـــا •

— وتتحـــدد هذه الدراســـة لعلاج هذه المشكلة فى الفترة الزمنيـــة من عام ١٩٨٠ — ١٩٩٢ •

مصطلحـــات الدراســـة

(١) مفهـوم السياســة التعليميـــة :

أ - هى عملية اختيار وتحديد الاهداف التعليمية ورســم سبل فعالة للأداء - تكفل استخـــدام الإمكانـــات والموارد المتاحـــة بأقصـــى فعاليـــة ممكنـــة . (٣)

ب - كما يقصـد بها : المبادىء التى يقوم عليها التعليم وتحدد اطاره العام وفلسفته وأهدافـــه ونظمـــه . (٤)

ج - كما يقصد بها ايضا : الاسلوب أو الطريقة التى يستخدمهـا المجتمع لترجمة الاهداف التعليميـة التى رسمها وخطط لها الى واقـع ملموس بما يتفق وأهدافه العامـة التى ينشدها مـــن التعليـــم . (٥)

د - كما يقصد بها أيضا : مجموعـة المبادىء التى توجـه مسار التربيـة والتعليم ، وتشمل أهداف التعليم ونظامة ووسائل تحقيق الأهـداف - وتشمل أيضا سياسات فرعية تختص بميادينـــن التعليم المختلفة . (٦)

هـ - كما يقصد بها ايضا : الاختيار والتحديد بين الأهداف العامة ، ونقل هذه الاهداف الىمستوى الاغراض ، وبهذا المعنى تعتبر بمثابة الاحكام العامة المعبرة عن الجهود التنظيمية التى ينبغى أن تبذل لتحقيق أغراض أو توقعات أو تطلعات يستهدفها المجتمع وأفراده فى مرحلة من مراحل تطـــوره . (٧)

و - كما أنها تعتبر نوعا من الخطـة تتخذ صورة تقارير أومفاهيم عامة ترشد وتوجه المسئولينعـن التعليم عند اتخاذهم القرارات - كما تمثل الاطار العام الذى يوجه العمل الفنى والادارى فـى النظام التعليمى وفى نفس الوقت تمثل الاطار الذى تقوم على أساسه انجازات هذا النظـــام بصفـــة عامـــة . (٨)

ز - كما أنها تعتبر تحديدا عاما للاهداف المجتمعية والتى يتعين الوصول اليها ليتغير الواقع مـــن أجل المستقبل الذى يتم التنبؤ بـــه فى ضوء المتغيرات العالمية والمحلية التى تحيط بهـــذا الواقـــع ، وذلك فى اطار الاتجاهات الأساسيـة لسياسة الدولة كما يحددها الدستور . (٩).

ح — كما يقصـد بها : كل ما يصرح به المسئولون على مستوى الدولة أو على مستوى وزراء التعليم من آراء حول قضايا التعليم — سواء تم ذلك فى صورة تصريحات أو كتابـــات أو اجراءات واقعية. (١)

ط — كما تأخذ سياسة التعليم شكل سياسة متواصلة متأنية ومتوائمة وسليمة القصد ، ومتبعـة الاسلـوب العلمى حيث تتخذ القنوات الشرعية وتسلك الاساليب الديمقراطية فى كل مرحلة ، وتعبر بصدق عن المتطلبات الحقيقيـة للمجتمع وتواجه بشجاعة وموضوعيـة التحديات العالمية والاقليمية التى تظهر فى المجتمع ، كما أنها تعتبر مجموعة من الاجراءات والبرامج المحددة التى تتخذ فى مرحلة معينة — أو التغير فى التكنيك الذى هو " مجموعة الخطوات والاجراءات التى يمكن أن تنفذ بها المراحـل المختلفة للاستراتيجيـة " (١١)

ى — وهى التدبير الحكيم والنظر الدقيق فى عواقب أمر متصل بالأمور التعليمية . والجهةالـتىتضـع سياسة خاصة بهـدف معين ترتبط باطار للعمل التنفيذى لتحقيق هذا الهدف . (١٢)

— ومن التعريفات السابقة نجد أن هناك مستويان لمناقشـة سياسة التعليم :

المستوى الاول : ويعنى بسياسة التعليم كما يعلنها المسئولون فى البيانات والوثائـق .

المستوى الثانى: وفيه تعرض سياسة التعليم كما هى فى الواقع — أو كما نستخلصها من القـرارات والاجراءات الفعلية التى تتخذ لتنفيـذ هذه السياسـة .

وأحيانا ينطبق كلا المستويين ، وأحيانا أخرى نجد اختلافا بينهما .

وفى ضوء سياسة التعليم يتم وضع الاستراتيجيات والخطط والبرامج ،وكذلك انشاء الهياكل المؤسسيـة وتوفير مدخلات النظام التعليمى من أبنيـة ومعلمين وتجهيزات ومناهج ووسائل وآليات إدارية وغيرها.(١٣)

— كما يُؤخذ فى الاعتبار أن السياسة التعليمية وكذلك الاهداف تُصنع نتيجة لاختيار سياسى وتعكس القيـم والرغبات والبرامج والايديولوجيـة الخاصـة بالحكومة . كما أن الاسلوب الذى يتبع فى صنع السياسة التعليمية يختلف باختلاف النظم والبيئات السياسية ، ومن غير الممكن أن يهمل الجانب السياسـى فى الأمور التعليمية — لذلك فان السياسة العامة للدولة يجب أن تؤخذ فى الاعتبار لأنها أحد المصادر الاساسية التى تشتق منها السياسـة التعليمية .

كما أن النجـــاح فى تنفيـذ السياسـة التعليميـة يعتمـد أساسا على عدة عوامـل منها :

(أ) **تصميم السياسيـــة :**

تكون السياسة صحيحة اذا كانت ذات أهداف واضحـــة وتقل فرص النجاح لهذه السياسة ــ اذا كانت تبنى على مفاهيم نظريـــة لاتتطابق مع الواقع واذا كانت أهدافهـا غير مفهومـــة ٠

(ب) **استراتيجية التنفيـــذ :**

وتتأثر بالقدرة على استيعـاب وتعهد النظام الاجتماعى والطلب على التعليم.والاستيعاب يشمل المصادر السياسيـــة والوسائل المتاحـــة لتحقيق الأمن والاطمئنان للمجتمع أيضا العوامل البيئية المحيطـــة والتى تُحدث نوعـا من التصادم أو الاتفاق مع متطلبات المجتمع ٠

كما أن هناك عدة عوامل أخرى تؤثر فى تنفيذ السياسة التعليمية تتمثل فى التأييـد السياسى والاجتماعـى لهذه السياســة التعليمية والأهداف الواضحـــة لهذه السياسة وقدرات المنفذين ، وتأييـــد المنفذين ومصادر هـــذه السياســة واقرار هذه السياســة (الموافقـات على هذه السياســة) ٠

كما أنه من العوامل المؤثرة فى تنفيذ السياسة التعليمية هو موضوع السياسة ذاته ــ وماالذى تســـــعى السياســـــة التعليميـــة تحقيقـــه من أهـــداف ٠

كما أن تقييم آثار السياســة التعليمية يعتمد على عدد من المؤشرات (كمية وكيفيـــة) ونتائج هـــذه السياســة التعليمية ــ وتقويم نوعية الخدمـــة وكيفيـــة توصيلها للمستفيدين ٠

والافتراض الاساسى فى تقييم آثار السياســة هو أهداف هذه السياسة ذاتها ــ بمعنى الحكم على نتائجهـا من خلال ما أُعلن عنه من أهداف ــ ولأن أهداف السياسات والبرامج يرتبط بها عمليات سياسية مختلفة فإنـــه فى كثير من الأحيـان تتسم هذه الأهداف بالغموض أو العموميـــة الشديـــدة ٠

وعنـــد تقييم السياســـــة التعليمية لابد من معرفة مايأتـــــى :

أ ــ أثر هذه السياســة على المواقف أو الجماعة المستهدفـــة ٠

ب ــ اثر هذه السياســة على مواقف أو جماعات غير تلك المستهدفـــة ٠

ج ــ اثر هذه السياســة على الاوضـــــاع الحاليـــة والمستقبلـــة ٠

د ــ التكاليف المباشـــرة للسياســة معـــبرا عنهـا بالموارد المخصصة للبرنامج الموضوع ٠

هـ ــ التكاليف غير المباشرة التى يدخل فيها نفقـــة الفرص البديلـــة ٠

ـ وهناك عدة محـــددات لصنع السياسة التعليمية وهى : المحددات الاقتصاديـــة ، والمحددات الاجتماعية والثقافيـــة ، والمحـــــددات السياسيـــة ٠

ـ أما القوى الفاعلة للسياســة التربوية فهى تنقســم الى مجموعتين :

أ ٠ القوى الرسمية وتشمل الهيكل التنظيمى الذى يبنى على المسئوليات القانونية بدءاً برئيس الدولـــة ومجلس الشعب ـ ورئيس الوزراء ـ والأحــزاب السياســية ـ ووزير التعليم ـ الادارات التعليمية التابعـــة للـــوزارة ٠

ب٠ القوى غير الرسمية وتشمل جماعات المصالح والاحـــزاب السياسية ووسائل الاعلام ٠وجماعات المصالح هذه تشمل نقابـــة المعلمين والاتحادات التى يمثلها أولياء الامور والموظفين وغيرها ٠

(٢) مفهوم استراتيجيـــة التعليم :

ـ يقصـــد بالاستراتيجيـــة : مجموعة المبادئ والقواعد أو الأسس التى على هديها يستهدف المخطط أو صاحب القرار تحقيق الاهداف الموضوعـــة لعملية التغيير ٠ وعادة ماتكون الاستراتيجيـــة تعبيرا عن السياســة القومية العامة الموضوعة أو المستهدفة ٠ الا أنها لاتعنى بجزئيـــات عملية التطويرالتعليمى أو تفصيلاتهـــا ـ ولكنهـــا تهتم بالاطار العريـــض أو المسار العام ، الذى تتم فى ظله العمليـــــــات المختلفة للتغيير فى مجال التربيـــة والتعليم ٠

ـ كما يقصد بالاستراتيجيـــة أنها " تحديد الاهداف الكبرى ، والقوى القادرة على تحقيقهـــا " (١٥)

ـ ويعتبر التعليم الأداة الرئيسية لتنفيذ استراتيجيات مختلف المنظومات فى الدولة لأنه الوسيلـــــة الأساسيـــة لإعداد القوى البشرية المؤهلة لهذا التنفيذ ـ لذا كان لابد من أن توضع له استراتيجية واضحـــة تشارك فى صياغتها مختلف قطاعات المجتمع لكى تربطها بقضاياها المتشابكـــة سياسيــــــا واجتماعيا واقتصاديا ،وتضفـــى عليها الطابع القومى ٠

ـ وهناك بعض المبادىء الهامة عند بناء استراتيجيـــة اصلاح التعليم : (١٦)

أ٠ أهمية الاستناد الى مفهوم واضح لفلسفة الدولة والسياسة القوميـــة للتعليم ٠

ب٠ أهميـــة التحديد الواضح للأهداف العامة للعملية التعليمية ـ والاهداف الخاصة بمراحل التعليـــم ونوعياتـــه ، وصياغتها فى صورة اجرائيـــة تساعد على وضع خطط تحقيقهـــا ٠

ج – مراعاة الظروف المحلية والامكانات الفعلية – والبعد عن النقل أو التقليد أو الاقتباس شبه العشوائى من مجتمعات أخـــرى ٠

د ٠ شمول الأهداف بحيث تعنى بمختلف جوانب تنمية شخصية الطالب ، وتتضمن مختلف جوانب العمليـة التعليميـة الاساسيـة كسلم التعليم ، والتمويل ، والمبانى والتجهيزات ،المناهج ،واعداد المعلـــم وتدريبــه – والادارة ، والتقويم ، وغير ذلك ٠

هـ ٠ أن تتضمن الاستراتيجية المؤشرات العريضـة لخطط التنفيذ والاقتراحات العملية لاساليب العمـــل والتنفيذ ٠

و ٠ أن تهتم الاستراتيجية بالاحتمالات المستقبلية للتطورات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية – ومراعاة المرونة التى تساعد على تعديل الخطط التعليمية وتكييفها مع مايطرأ من تغيرات ومستحدثات ٠

ز ٠ ضرورة الاستفادة بآراء المعلمين وأولياء الأمور وخبراتهم ،ومطالب المنتفعين بالخريجين فى المهـــن المختلفة ، عند بنـاء استراتيجية اصـلاح التعليم ٠

(٣) **التشريعـات التعليميـة :**

– تطلق على القوانيين التعليمية التى تضعهـا وزارة التعليم وتصدق عليها السلطة التشريعية فى صـورة مكتوبـــــة ٠

– والقانون التعليمى هو مجموعة من القواعد التعليمية التى تصدرها السلطة التشريعية ٠ وهذه القواعد التعليمية تحدد أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم ، ونظام القبول والامتحانات والتقويم ٠ وغير ذلك وتعتبر التشريعات التعليمية ترجمة لنوعية الالزام الوطنى نحو حق الأجيال الجديدة فى حياة مستنيرة تقودها فلسفة تربوية تستهدف تحقيق العدالة بين افرد الشعب فى فرص متكافئة للنمو الجسمى والعقلـى والروحى وغيرها ٠

– وتستند وزارة التعليم فى اصدار تشريعاتها التعليمية من خلال الدستور، والقانون (قانون التعليم العام وقانون تنظيم الجامعات – وغير ذلك ٠٠) وايضا من خلال التشريعات الفرعية والتى يطلق عليها اللوائح وقد تكون هذه اللوائح تنفيذيـة – أو لوائح تنظميـة – أو لوائح ضبط ٠

ونعرض الآن لأهم ملامح السياسات التعليمية خلال الفترة من ١٩٨٠ الى ١٩٩٢ :

أولا : الفترة التى تزامنت مع صدور القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ :

ـ ظهرت عدة سياسات تعليمية خلال تلك الفترة ـ كان أبرزها صدور القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ أحيث استهدف اعادة النظر فى فلسفة التعليم وأهدافه وسياساته ـ وقد اشتمل هذا القانون على عدة اتجاهات أهمها . (١٨)

١ ـ أن التعليم قبل الجامعى حق لجميع المواطنين فى مدارس الدولة بالمجان .

٢ ـ مد فترة الالزام الى تسع سنوات بدلا من ست ـ واعتبارها مرحلة تعليم أساسى تقوم على اساس الربط بين التعليم والعمل المنتج والإعداد للحياة ـ واعتبار الحلقة الثانية من التعليم الأساسى الحد الأدنى من التعليم والثقافة العامة لأفراد المجتمع ، تلتزم الدولة بتوفيره لجميع الأطفال ـ ويلزم الآباء أو أولياء الأمور بتنفيذه .

٣ ـ توثيق الارتباط بالبيئة على أساس تنويع المجالات العملية والمهنية أمام التلاميذ ـ بمايتفق والبيئات المحلية ومقتضيات تنمية هذه البيئات .

٤ ـ تحقيق التكامل بين النواحى النظرية والعملية فى مقررات الدراسة وخططها ومناهجها .

٥ ـ ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التى يعيشون فيها ، بشكل يؤكد العلاقة بين الدراسة والنواحى التطبيقية .

٦ ـ دعم سلطة المحليات التعليمية فى مباشرة اختصاصاتها ، خاصة فى مجال تحقيق الالزام ومنع تسرب التلاميذ من مدارسهم .

٧ ـ تدعيم وتنظيم التعليم الخاص فى اطار السياسات و الخطط القومية للتعليم بما يحقق الهدف من انشائه .

٨ ـ استحداث المجلس الاعلى للتعليم قبل الجامعى ليتولى رسم وتخطيط السياسة العامة للتعليم قبل الجامعى .

مراجعة نقدية :

أ ـ الملاحظ على هذا القانون بصفة عامة أنه استهدف التوسع الكمى والتحسن النوعى فى التعليم الابتدائى ، ومد فترة الالزام والقضاء على الأمية ، غير أنه بالرجوع الى الواقع نجد أن المستهدف لم يتحقق الا جزئيا ـ وقد يرجع ذلك الى وجود عوامل ومتغيرات مجتمعية كثيرة يمكن أن تؤثر على مدى تنفيذ الخطط التعليمية منها : الازمة الاقتصادية التى مرت بها

البلاد ،واستمرار الانفاق العسكرى بمعدلاته السابقة للحـرب ، والزيادة السكانيـة وارتفاع أعـداد الاطفال الذين يلتحقون بالتعليم ، وعدم وضع تقديرات سليمة للإمكانات المتاحـة ،كما أن الخطط كانت طموحـة اكثر من الـلازم •

_ وبالرغم من اتجاه السياسة فى الفترة نحو زيادة أعداد المدارس لتواكب الزيادة فى أعداد التلاميذ ، الا أن ذلك لم يتحقق بالصورة التى تلبى احتياجات الطلب الاجتماعى على التعليم •

ب _ **الاتجاه نحو تطوير وتحديث التعليم :**

كانت هناك عدة تجارب ودراسـات قبل صدور هذا القانون ، استهدفت الاسهام فى اصلاح التعليم الابتدائى وكان أهمهـا :

(١) _ تجربـة التعليم الاساسى فى ٤٥٠ مدرسـة • منـذ عام ١٩٧٨/٧٧ •

(٢) _ تجربـة المدرسـة ذات الفصـل الواحد فى نحو ٣٥٠٠ مدرسـة •

(٣) _ تطوير مناهج دور المعلمين والمعلمـات • (٤) تحقيق لامركزيـة الادارة التعليمية

(٥) _ مشروع اعداد معلـم المرحلة الثانيـة •

_ مشروع تدريب معلمى المرحلة الابتدائيـة ورفـع مستواهـم الى ما يعادل المؤهـل الجامعى التربوى •

_ انجـاز عـدة دراسـات حول نظم التقويـم •

_ يتضح مما سبق أنه فى خلال تلك الفترة شهدت بعض إصلاح وتطوير النظام التعليمى ، والذى ترتب عليه مـد فترة الالزام واستحداث صيغ تعليميـة جـديدة • وعلى الرغم من ذلك فان المشكلات التعليمية التى كانت قائمة قبل ذلك مازالت موجوده ومستمرة ، بل وتفاقمت اكثر ،مما يؤكد أن الاصلاح والتطوير الـذى تم ،لم يكن شاملا ، ولم تتوافر لـه المتطلبات اللازمـة لنجاحـه ،وبالتالى لم يشعر به الفرد المتعلم ولـم يستفد بـه المجتمـع •

ج _ **الاتجاه نحـو تحقيق ديمقراطيـة التعليـم :**

_ ينص الدستور على أن التعليم حق للمواطنين جميعا وأن الدولة تكفل ديمقراطيـة التعليم من خلال تكافـؤ الفرص بين الافـراد ذكورا واناثا وبين مختلف البيئات ريفيـة وحضريـة •

– غير أن التوسع فى التعليم الابتدائى والزيادة الكبيرة فى أعداد المتعلمين ، مع قصور موارد الدولة المالية عن الوفاء باحتياجات هذا التوسع قد أثر سلبا على جودة التعليم وكفاءته ، وأصبح من الضرورى تدبير الوسائل التى تكفل حل هذه المعادلة الصعبة وهى التعليم الجيد للجميع . (ومن هذه الوسائل رفع النسبة المخصصة للتعليم الابتدائى فى ميزانية الدولة من الدخل القومى ، ومشاركة الجهود الشعبية الطوعية المنظمة – والمؤسسات المستفيدة من الخريجين فى تحمل جانب من عبء مسئولية تمويل التعليم .

– كما أن مبدأ مجانية التعليم – انتهى به الأمر الى إساءة استعمال هذا الحق خاصة من جانب القادرين – وحتى من يتكرر رسوبهم – كما أن اطلاق المجانية أدى فى كثير من الأحيان الى اهدار تكافؤ الفرص بين الطلاب – ونظرا لأن مصر قد انضمت الى اتفاقية حقوق الطفل (الدولية) أصبحت ملتزمة بتنفيذ بنود هذه الاتفاقية – كما أن هذه الاتفاقية تنص على أن التعليم المجانى الكامل مقصور دوليا على مرحلة التعليم الأساسى – أما التعليم الثانوى والجامعات فلا يتمتع بالمجانية فيه الا الطالب الذى له القدرة والاستعداد للإفادة منه – وهذا النص فى هذه الاتفاقية – يتيح اعادة النظر فى اطلاق المجانية فى المراحل بعد التعليم الأساسى .

– كما أن ديمقراطية التعليم تعنى ضرورة الاهتمام بخطط محو الأمية وبرامجها لمن لم يلتحقوا بالتعليم أو الذين تسربوا منه – خاصة فى المناطق الريفية والنائية والمحرومة .

– كما أن ديمقراطية التعليم تعنى ضرورة الاهتمام بالتربية الخاصة ورعاية الاطفال المعاقين فى مؤسسات مناسبة لنوع الاعاقة – وكذلك توجيه عناية خاصة للموهوبين والمتفوقين بتوفير الفرص الكافية والبرامج المناسبة لتنمية مواهبهم واستعداداتهم .

لذلك كان اتجاه السياسة التعليمية الوصول الى الاستيعاب الكامل للاطفال فى سن الالزام – مع ما يستلزمه ذلك من توفير الامكانات المطلوبة من معلمين وفصول وغير ذلك .

د ـ **الاتجاه نحو مد الالزام ثم خفضه:** حيث تم الأخذ بصيغـــة التعليم الاساسى فى عام ١٩٧٨/٧٧على سبيل التجريب على عدد من المدارس الابتدائية والاعداديــة تمهيدا لمد الالزام ـ وفى عام ١٩٨١ نـــص قانون التعليم رقم ١٣٩ على مد الالزام الى تسع سنوات ـ وقد تم تعميم ذلك بدءا من العام الدراســى ١٩٨٢/٨١ ـ واستمر العمل به الى أن صدر القانون رقم ٢٣٣ فى عام ١٩٨٨ والذى خُفّض فيه مــدة الالزام الى ثمان سنوات اعتبارا من العام الدراســى ١٩٨٩/٨٨ وبذلك تم تخفيض عدد سنوات الحلقــة الابتدائيـــة الى خمس سنوات بدلا من ست ، وبقيت الحلقة الثانية كما هى ثلاث سنوات ٠

ـ ويتضح من ذلك أنه حدث تراجـــع وخفضت سنة دراسيــة من فترة الالزام والسلم التعليمى، وهو مالـــم يكـــن يستهدفه برنامـــج العمل الوطنى الذى طالب منذ عام ١٩٧١ بضرورة التمهيد لرفع سن الالـــزام الى ١٥سنـــة فيخلال عشر سنوات ـ بالاضافة الى أن مـــد الالزام لم توفر له الوزارة الامكانات اللازمـة لنجاحـــه ، وكان عدد الملزمـــين فى الصف الاول الابتدائى يفوق عدد الملتحقين أو المقيدين ٠

ـ ولقد جاء فى تقرير لجنة التعليم والبحث العلمى عن مشروع قانون بتعديل بعض أحكام قانـــون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ٠ والذى عدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨، أن اللجنة عند مناقشتها للمادة رقم ٤ من قانون التعليم ـ والخاصة بجعل مدة التعليم الاساسى ثمانى سنوات فقط ـ مع جعل مدة التعليم بالحلقة الابتدائية منها خمس سنوات والحلقة الاعدادية ثلاث سنوات ـ أنها استوحت موافقتها بالتعديل من توصيات المؤتمر الدولى للتربية الذى عقد فى جنيف عام ١٩٨٤ والذى أخذت بــه بعض الدول فى أوربا الشرقيــة وأمريكــا اللاتينيـــة ، وأغفلت الظروف الاجتماعيــة والثقافية فـــى المجتمـــع المصر ى ٠

كما أنها افترضت ان هذا الخفض فى السلم التعليمى سيؤدى الى توفير عدد من المدرسين ، وأماكـــــن الدراســـة ، وإلغاء نظام الدراسة على فترات ثلاث إلغاء كاملا ، فضلا عن أنه يوفر للدولة مبالـــــغ كبيرة تستطيـــع توجيهها للنهوض بالعملية التعليميـــة ٠

ـ الا أن السياســة التعليمية لم تنجح فى تحقيق كل ما افترضته من نتائج بالاضافة الى أنها اغفلت العنصر المستفيد اصـــلا من العملية التعليميـــة وهو الطالب الذى لم يحقق أى نتائج سواء على المستـــــوى الشخصى العلمـــى أو الثقافـــى أو الاقتصادى ٠

— وكان من أبرز السلبيات التى استجدت على نظام التعليم فى السنوات الأخيرة — والتى اختصرت المرحلة الابتدائيـــة فيه الى خمس سنوات دراسيـة بدلا من ست — وذلك بضم الصف الخامس الى السادس التى استغنى عنها عام ٨٨/٨٩ والتى أصبح عدد تلاميذ هذا الفوج اكثر من مليونين من التلاميذ ، وبدأت هذه الاعداد الكبيرة تتدرج حيث وصلت الى شهادة اتمام التعليم الاساسى عام ٩١/١٩٩٢ — ووصلـت الى شهادة اتمام الدراســة الثانوية عام ٩٤/١٩٩٥ ، وستقابل الوزارة مشكلة كبيرة حيث أن الجامعـــات ستجد نفسها أمام مشكلة قبول أعداد زائدة عن طاقة الكليات والمعامل والمدرجـات — وهذه المشكلـة ترتبت على سرعة اتخاذ قرار الجمع بين صفين دراسيين من التعليم الابتدائى ثم الاعدادى ثم الثانـــوى فى فرقـة واحدة — وهو أمر فاق طاقة المدارس ومنظومة التعليم — سوف تعانى منه الوزارة لعدة سنوات قادمـــــــة ٠

— وهناك اعتبار تربوى آخر — لايقل أهميـة — وهو أن تخفيض سنوات الدراسة بالحلقة الابتدائية من ست سنوات الى خمس — بمقتضى قانون اصبح واجب التنفيذ — قد أوقع التلاميذ والقائمين على العملية التعليمية فى مأزق تربوى لايمكن التغاضى عنه — وهو أن ما يحتاج استيعابه الى ست سنوات عمرية لايمكـــــن استيعابه فى خمس سنوات عمرية فقط ٠ ومهما حاول المسئولون اختصار المقررات بالنسبة لبعض المـواد فان هذا الحل لايصلـح مثلا بالنسبة لتعليم اللغات خاصة اللغة الأم وهى العربية — وايضا لنضــــج التلميذ الذهنى ونموه الذاتى فى الفهم — فضلا عن حالة المدارس وقصورها وحالة المدرسين وضغط العمـل عليهم — كل ذلك سيترتب عليه تضحيـة بجيـل من التلاميذ الصغار وهم الذين نعدهم ليكونوا رجـــال المستقبل ٠

هـ — **الاتجاه الخاص بالانفاق على التعليم :**

— ان ماينفق على التعليم يعد مؤشرا لنوع الجهد المبذول من جانب الدولة فى هذا المجال ، وايضا يعطى صورة واضحـة عن مدى تقدير الدولة لقيمة التعليم ٠ كما أن العلاقة بين ميزانية الدولة وبين مايخص للتعليم منها يمثل الوضع النسبى للجهد التعليمى وعلاقته بالجهود الأخرى فى الدولة التى تتطلب إنفاقـا عاما ٠

— وبالرغم من أن ماخصص للتعليم فى عام ٦٩/١٩٧٠ كانت نسبته ١٤ر٧٪ من الميزانية العامة للدولـــة وهو يساوى ١٠٤ مليون جنيه — ثم ١٥٪ فى عام ٧٤/١٩٧٥ (١٨٥مليون جنية) — الا أنه انخفض الى ٥ر٧٪ فى عام ٨٠/٨١ (٣٧٨مليون جنيه) ، ٦ر٤٪ عام ٨٤/٨٥ (٩٦٥مليون جنيه) ، ٦ر٤٪ عـــام ٨٨/١٩٨٩ (١٦١٤مليون جنيه) ، ٦ر٦٪ عام ٨٩/١٩٩٠ "(١٨١٠ مليون جنيه) ٠ (١٩)

ومع أن هناك زيادة ظاهريـــة في ميزانيـــة التعليم — ممايـدل على أن هناك اهتمام وجهود تبـــذل من جانب الدولـــة لزيادة مخصصات التعليم — الا أن هذه الزيادة الرقمية لم تكن حقيقيـــة للارتفـاع بكيفيـــة التعليم — انما جاءت كنتيجـة طبيعيـة لزيادة أعداد المتعلمين ، والمعلمين والانفـاق علــــى الاجـور ، وارتفـاع الاسعـار وتكلفـة انشـاء الوحـدات التعليميـة وغير ذلـــك .

ونستخلص من ذلك أنه بالرغم من أن هناك زيادة فى مخصصات التعليم — الا أنه بمقارنته بميزانيـــــة الدولـــة واجمالى الدخـل القومى نجـده ينخفض انخفاضـا ملحوظـا ولا يحقق المتطلبات التعليميـــــة ، كما أنه يقـل بكثير عن المعدلات العالميـــة والعربيـــة .

و — **تدعيم وتنظيم التعليم الخاص :**

حيث حظـى باهتمام المسئولين فى وزارة التعليم ،على اعتبار أنه يمثل أحـد الروافـد المساعدة فى قبول أعداد كبيرة من التلاميذ ، كما شهد هذا النوع من التعليم عـــدة تطورات خلال هذه الفترة منها صدور القرار الوزارى رقم ٢لسنـــة ١٩٧٩ والذى قضى بانشاء مدارس لغات تجريبيـــة رسميـــة مشتركة فى كافة مراحـل التعليم قبل الجامعى فى محافظات القاهـــــرة والاسكندريـة والجيـزة تلحق بها فصـول لـرياض الاطفال . وبهذا القرار دخلت الدولة منافســا وشريكـا للقطـــاع الخاص .

ثم صدر القانون رقم ١٣٩لسنـة ١٩٨١ مستبعدا المدارس التى تنشئهـا الهيئات الاجنبية لابنائهـــا كما حـدد الغرض من اقامـة المدارس الخاصـة فى معاونـــة الدولة فى تعليم جـزء من أفراد المجتمع ولتدريس لغات أجنبية أو مناهج خاصـة يحددها وزيـــر التعليم .

— لذلك فان النظرة الى التعليم الخاص قد اختلفت عما كانت عليه فى فترة السبعينات — وأصبح يؤدى خدمة من جانب القطاع الخاص لبعض الفئات القادرة ماديا — كما جاءت تصريحات المسئولين وقانون التعليم يدعـو الى ضرورة تدعيمه وتقديم التسهيلات اللازمة لـه .

ز — **الاتجاه نحو محو الأميـة وتعليم الكبار :**

فبالرغم من أن معدلات الأمية تُظهر اتجاها نحو الانخفاض نجد أن الأعداد المطلقة للأميين قد ازدادت ففى تعداد عام ١٩٧٦ بلغت نسبة الأمية فى مصر على المستوى العام ٥ر٥٦٪ (ذكور وأناث) — وفى تعداد عام ١٩٨٦ بلغت ٥ر٥٥٪ بين السكان ١٥ سنة فأكـثر ومع أنه بذلت جهود كبيرة لمحو أميـة أعداد كبيرة من الأميين حتى وصلت اكثر من ١٧مليون أمــــى طبقا لاحصاءات عام ١٩٨٦ ، لمن هم بلغوا عشر سنوات فأكثر ، ثم الى ١٨ مليونا عام ١٩٩٠ .

ويتضـــح من ذلك أنه بُذلت بعض الجهود فى مجال محو الأمية وتعليم والكبار ـ الا أنه مازالت قاصرة عن خفض نسبة الأميــة أو مجابهــة الأعداد المتزايدة من الأميين وخاصة ممن يتسربون من التعليم وينضمون الى أعداد الأميين ـ أو الذين لايلتحقون اصــلا بالتعليم نظرا لعدم تحقيق الاستيعاب الكامل لكـــل الملزمـــين ، وأيضا لعدم كفاية الجهود المبذولة لمحو أميــة الكبار ٠

ـ كما وضح من خلال برامج الحكومة فى الفترة من ١٩٨٠ ـ ١٩٩٢ ـ ومن خلال تصريحات رؤساء مجالس الـــوزراء ، وبياناتهم أن قضايا التعليم المطروحة استمرت دون حسم نهائى لها فى ظل الحكومات المتعاقبة وأصبحت متكررة أمام صانعى السياسات التربوية ـ وقد استمر هذا القصور فى تناول وتنفيذ هذه السياسات وباتت هذه القضايا بدون حـــل ـ كما كانت توضــع سياسات طموحـــة مع وجود قصور فى الموارد المادية المتاحـــة مما ينتج عنـــه استمرار عرض هذه القضايا التربوية الخاصة باصلاح وتطوير التعليم ، مع قلـــــة النتائـــج الملموســـــة من تطبيق هذه السياسات ، نظرا لأن كل حكومة تأتى وتكرر نفس النظرة الى هذه المشـــــكلات المتراكمـــة ٠

ـ وعموما فقد جاءت معظم بيانات الحكومة خلال تلك الفترة ، مؤكدة على أهمية تطوير التعليم مع وضــــع سياســـة ثابتـــة له ، وتحقيق الاستيعاب الكامل وخاصة فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ٠
الا أنه مـــــن الملاحظ أن الحكومات المتعاقبة لم تستطع أن تترجم كل ماجاءت به وأعلنته الى واقـــــع عملى وقد يرجـــع ذلك الى عوامل كثيرة منها :

أ ـ أن التعليم لم يكن يشكل أولوية كبيرة فى تلك السياسات ـ حيث أنه مع بداية الثمانينات كانـــــت الأولويـــــة للاصـــــلاح الاقتصـــــادى ٠

بـ ـ الأزمـــــة الاقتصادية الطاحنة التى تعيشها مصر ، حيث انعكس ذلك على مخصصات التعليم مماأثــر على مجالات تطويـــــــره ٠

جـ ـ أيضا الزيادة السكانية التى تجعل من تنفيذ سياسة الاستيعاب أمرا صعبا ، الا اذا توفـــــــرت الامكانات المادية اللازمة لإنشاء المبانى ـ وإعداد المعلمين اللازمين وتجهيزات المدارس وغير ذلك .

ثانيا : أهم اتجاهات السياسات التعليمية من خلال خطط التنمية فى الفترة من ١٩٨٠ـ١٩٩٢٠

استهدفت فى مجال التعليم الابتدائى تحقيق الآتــــــــى :

١ ـ تأصيل البعد الاجتماعى للتعليم عن طريق تحقيق الفرص المتكافئة للمواطنين للحصول على تعليم مناسب ، وتحقيق العدالة فى توزيـــع خدماتـــه ٠

٢ – توفير الثروة البشرية والمهارات الفنيــة الخلاقة ورفع مستوى التدريب العملى بالمدارس وتطويــر التعليم وتحديثـــه ٠

٣ – التوســع فى القبول فى مختلف مراحــل التعليم ونوعياتــه ٠

٤ – تحقيق التوازن بين برامج التعليم العام والفنى والتنسيق بينهمـا فى اطار السياسة التعليميـة الشاملـــة ٠

٥ – التوسع فى انشاء المدارس التجريبيــة الرسمية للغات – والمدارس الشاملة ومدارس اللغـــات الحكوميــــة ٠

٦ – ظهـور صيغــة التعليم الأساســى ومـد الإلـزام الى تســع سنوات ثم خفضــه الى ثمان سنوات٠

– ويمكن أن نستخلص ماسبـــق أن الـــوزارة كانـــت تهــدف الـــى :

أ – التوســـع الكمى فى جميع مراحــل التعليم على حساب الكيف – وتجريب انماط تعليميــة جديدة ٠

ب – الاتجاه الى توفير متطلبات التعليم ومحاولة حــل المشكلات التى تعوقـــه ٠

ج – التراجــع فى تحديد فترة الالزام من تســع سنوات الى ثمـان ٠

– كما ظهر فى خلال هذه الفترة الحديث لأول مرة عن ترشيد المجانية (حتى لاتعوق خطط التنمية) ،والتوسع فى التعليم الخاص ،ونظام اليوم الكامل – وتدعيم اللامركزيــة فى التعليم – وتربيف التعليم – والتعليـــم المستمر – وتجريب تدريس اللغات الاجنبيــة بالمرحلة الابتدائيــة (فى الصف الرابع والخامس) ٠

– كما ظهر فى عام ١٩٨٥ سياسة جديدة تسعى الى تطوير التعليم واصلاحه (جذريا) – كما أنها تهدف الـــى تحقيق الارتفاع التدريجى بقدرة النظام التعليمى على الاستيعاب الكامل فى اطار أوضاع ونظم تعليميـــة مناسبة ، تحقيقا وتأصيلا لمبدأ تكافؤ الفرص وضمانا لحق كل فرد فى التعليم ، والوصول الى نوع من التوازن بين نوعيات التعليم فى المرحلة الثانية ، والارتفاع بمستوى الخدمة التربوية المقدمة الى التلاميذ بجوانبهـا المختلفة وتدعيم وتنمية الأجهزة المحلية والجهود الذاتية فى المحافظات المختلفة تدعيما لنظام لامركزيـــة التعليـــم ٠ (٢٠)

ولتحقيق ماسبـــق تم وضع المسارات الآتيـــة :

أ – التوســع فى انشاء المبانى المدرسية حيث تم تحديد احتياجات التعليم خلال الفترة من ١٩٩٥/٨٥ب ٩٧٥٤ مدرسة بتكلفة قدرها ٢٠٠٨مليـــون جنيـــه ٠

ب — توفير هيئات التدريس — ونوعياتهم حتى عام ٢٠٠٠ ٠

ج — اعداد المناخ التربوى سواء فى المدرسة أو الادارة التعليمية أو الوزارة ٠

د — تطوير المناهج الدراسية خلال ثلاث سنوات مع الابقاء على المناهج القائمة خلال فترة التطوير ٠

هـ — الارتفاع بمستوى الكفاية الوظيفية للمعلمين عن طريق توحيد مصادر اعدادهم — والاهتمام بقضاياهم ٠

و — الاهتمام بالأنشطة التربوية والاتجاه الى فتح المدارس خلال العطلة الصيفية ٠

ز — تطبيق تجربة نظام اليوم الكامل عن طريق الاهتمام بمختلف الانشطة التربوية داخل وخارج حجرة الدراسة ٠

ح — الاهتمام بالتعليم الخاص وتدعيمه واشراك المسئولين عنه فى حل مشاكله — ليؤدى دوره فى المنظومة التعليمية ٠

— وفى نهاية عام ١٩٨٥ ظهرت سياسة جديدة فى صورة تصريحات حددها وزير التعليم فى ذلك الوقت بأنها سياسة لها محاور وأبعاد وأولويات تمثلت محاورها فى الآتى :

أ — أن يكون للتعليم عائد — وأن يهدف الى الانتماء للوطن والى التثقيف الذاتى للطلاب ٠

ب — كما تمثلت الأبعاد فى استيعاب الملزمين وتحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص فيه، وربط التعليم باحتياجات التنمية ، وتنمية قدرات الطلاب ، وتدريب المعلمين ، ومراجعة المناهج من وقت لآخر ٠

ج — وتمثلت الأولويات فى تطوير التعليم ، والتركيز على مدارس المرحلة الأولى ،وغرس القيم فى نفوس النشىء ، وزيادة الجرعة الثقافية والمهنية لتلاميذ تلك المرحلة ، وربط الثقافة بالدراسة المهنية التى توافق ظروف البيئة تربويا ٠ وازالة كافة المشاكل المتعلقة بتوفير الكتب المدرسية، والاهتمام بالتربية المستمرة لكل متعلم والاهتمام بالمكتبات المدرسية ، والأخذ بفكرة المعامل المتنقلة بين المدارس ، والأخذ بفكرة الملاعب المجمعة، والاستعانة بمراكز الشباب لحل مشكلة الأنشطة ، والتوسع فى التعليم الخاص، والتوسع فى مجموعات التقوية من أجل القضاء على الدروس الخصوصية ٠

— وفى يوليو ١٩٨٧ جاءت سياسة تعليمية جديدة حددت لها أربعة أهداف رئيسية وهى :

أ — التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل ٠

ب — اقامة المجتمع المنتج ٠

ج — تحقيق التنمية الشاملة (الاقتصادية والاجتماعية والثقافية) ٠

د — اعداد جيل من العلماء ٠

ـ ولتحقيق تلك الاهداف تم وضع استراتيجيـة اشتملت على عدة محاور : (٢١)

١ ـ زيادة فعالية ديمقراطيـة التعليم عن طريق الاهتمام بتوفير الأبنية التعليمية وتحقيق الاستيعاب الكامـل والقضاء على التسرب ـ ومواجهة ظاهرة الغش الجماعى وخفض درجات أعمال السنة مـن ٤٠الـى ٢٠٪ ، ومواجهة الدروس الخصوصية عن طريق نشر التعلـم الذاتى ، وتطوير طـرق التدريس ، والتوسـع فى مدارس اللغات التجريبيـة ، والغاء الفترة الثالثة ، وتشغيل المدارس فى الصيف ، ومراعاة تحقيق الفرص المتكافئـة خلال العملية التعليمية نفسها لمقابلة الفروق الاجتماعية بين التلاميذ وما يترتيب عليها من آثار فى تحصيلهم ، ومراعاة تكافؤ الفرص التعليمية على المستـوى القومى ، ودعم التعليم غير النظامى ـ وتأكيد ديمقراطيـة الادارة عن طريق مشاركة التلاميـذ والآبـاء وقيادات المجتمع المحلى والخبراء فى بعض المسائل التعليمية وفى اتخاذ القرارات وفى تنفيذ الخطة التعليمية ، واحكام الاشراف على التعليم الخاص والمدارس التجريبيـة الرسمية ، وتوفـير الرعايـة التربويـة للطلاب عن طريق توفير مختلف البرامج والأنشطة التى تعالج التفاوت القائـم نتيجـة لظروفهـم الاجتماعية ، والاهتمام بالتربية الدينية والخلقية والوطنية وتأصيل الديمقراطيـة فى نفوسهم ، وتوفير التغذية والرعاية الصحيـة ، وتربية المعوقين جسميا واجتماعيا ونفسيا ،وتكثيف البرامج التعليمية بأجهزة الاعـلام وزيادة الوقت المخصص لها ، والاهتمام بالوسائل التعليميـة وبمجموعات التقويـة بالمدارس .

٢ ـ حسن اعداد المعلم وتأهيله عن طريق الارتفاع بمهنة التعليم ورفع مستواها ، وتوحيد مصادر إعداد المعلم ، وربط الشعب فى كليات التربية بالحاجة الفعلية فى مختلف التخصصات وفقا لحاجـة الوزارة الفعلية ، ووضع أسلوب منهجى لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وتوفير عوامل الاستقـرار النفسى والمادى لهم . مع اعطاء عناية كاملة لمعلمى التعليم الفنى لضمان توافر الخبرة الفنيـة التكنولوجيـة لديهم على مستوى رفيـع .

٣ ـ تمويل التعليم عن طريق الاعتماد على المحليات فى تدبيرمواردهابجهودها الذاتيـة ، وانشاء صناديق لتمويل التعليم خارج ميزانية كل محافظة من خلال التبرعات وعائد استثمارات الصندوق والرسـوم والضرائب غير المباشرة ـ والزام أصحاب المدارس الخاصة بدفع ضريبـة تعليم وتشجيع الجهود الذاتية للمواطنين فى بناء المدارس والفصول وتدعيمها بالأجهزة والامكانات ، بالاضافة الى الحد من الرسوب.

(٤) الارتقاع بمستوى ادارة التعليم عن طريق اعطاء صلاحيات كثيرة لمديرى المدارس والادارات التعليمية ووضـع شبكة تربط المدارس بالادارات وبالمديريات وبالديوان العام حتى يمكن مراقبة المدارس والاشراف عليها بسرعـة ويسـر .

(٥) الارتقاع بالمستوى الكيفى للتعليم عن طريق اطالة العام الدراسى ، وتطوير المناهج ، وزيادة عدد الساعات فى المجالات العطيـة فى مرحلة التعليم الاساسى ، وتحسين شكل الكتاب المدرسـى وتطوير نظام الامتحانات عن طريق وضع أسئلة نموذجيـة تقيس القدرة على التفكير والتأمل والابتكار ومحاربة الكتب الخارجيـة التى تعتمد على التلخيص .

وقد عبرت هذه الاستراتيجية عن أهم المشكلات التى يعانى منها النظام التعليمى فى مصر — ومن أهم هذه المشكلات عدم ارتباط السياسة التعليمية بفلسفة تعليمية واضحـة — فبرغم الجهود التى بذلت من أجـل وضع سياسة واضحـة للتعليم — الا أنه يلاحظ أن السياسة التعليمية تفتقر الى ربط أهداف التعليـم بعضها ببعض فى نسيج متكامل — وقد رأت استراتيجية تطوير التعليم غياب الطابع القومى للسياسـات التعليميـة فبعض السياسات كانت توضـع دون أن يشارك فيها جميع من يعنيهم الأمـر — أى الأوسـاط الجامعيـة والمعلمين والآبـاء .

— ولقد تم بلورة هذه المحاور الرئيسية بشىء من التفصيل فى خطة شاملة حول : تطوير التعليم فى مصـر سياسته واستراتيجيته وخطه تنفيذه (التعليم قبل الجامعى) — وقد تضمنت الخطة العناصر التالية (٢٢)

١ — الاطار العام والاهداف طويلة الأجل وتضمن الاطار الدستورى للنظام التربوى المصـرى والأهـداف طويلة الأجـل .

٢ — المنطلقات الاستراتيجية وأساسيات الخطة وتضمنت العناصر الواقعية لخطة التعليم قبل الجامعى .

٣ — استراتيجية وخطة تطوير التعليم قبل الجامعى — وتتضمن فعالية ديمقراطية التعليم ، اعادة تنظيم التعليم الأساسى ، توفير المبانى المدرسية اللازمة ، وأهمية توفير التجهيزات والأدوات لجميع المدارس، برنامج الحملة القومية لمحو الأمية — الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسيا، انشاء مدارس الفصل الواحد والفصلين ، ورفع المستوى الكيفى للتعليم ، الاعداد الجيد للمعلـم وتأهيله — وزيادة فعالية الادارة التعليمية ، تمويل التعليم .

– والملاحظ أن سياسة واستراتيجية وخطة تنفيذ تطوير التعليم فى مصر لعــام (١٩٨٩) – تضمنـــت كل ما جاءت بــه السياسات السابقة التى تمثلت فى سياسة تطوير وتحديث التعليم فى مصر لعام ١٩٨٠، والسياسة التعليمية فى مصر لعام ١٩٨٥، واستراتيجية تطوير التعليم لعام ١٩٨٧، وتطوير التعليـــم فى مصر لعام ١٩٨٩ .

– كما كانت طموحــة جدا، وينقصها وضع أولويات لهذه الاستراتيجية مرتبطة بخطة زمنية جيدة، وامكانـــات مادية حقيقيــة للتنفيذ الفعلى – كما كانت كالخطط السابقة تتحدث عن تطوير التعليم وتحديثه بـــدون تحديد ماذا ومتى وأين وكيف يتم التطوير والتحديث . ويندرج هذا على تحقيق هدف الاستيعاب – ومحـــو أميــة الصغار وتعليم الكبار – وكيف يتم ربط التعليم باحتياجات المجتمع مع هذه الأعداد الهائلة مـــن التلاميذ، وكيف سيتم تحقيق ديمقراطيــة التعليم، وبأى أسلوب يتم ترسيخ القيم الدينية والوطنيــة فـــى نفوس التلاميذ، وكيف ستتم المشاركة الشعبية فى التعليم لتوفير المبانى والتجهيزات اللازمة للعمليـــة التعليمية، وماتصور هذه السياسة للمواءمة بين الالتزام الدستورى بمجانية التعليم وتحقيق ديمقراطيتـــه وتكافؤ الفرص فى ظل هذا النقص الشديد فى ميزانيــة الوزارة للوفــاء بهذه الالتزامات .

– <u>استراتيجية التعليم فى يوليو **١٩٩٢**</u> والتى جاءت تحت عنوان " مبارك والتعليم – نظرة الى المستقبل " حيث بدأت بوضع أولويــات لهذه الاستراتيجية وأخذت عدة محاور رئيسية أهمهـا :

١ – أن التعليم قضية أمن قومى لمصر – وهذا الهدف ذُكر لأول مرة من بين الاستراتيجيات السابقة حيث أعطى للتعليم حجمه الحقيقى، ووُضع على قدم المساواه كعنصر من عناصر الأمن القومـــى مثله مثل النواحى العسكرية والاقتصاديــة والسياسية وغيرها .

٢ – قضية الاستثمار فى التعليم – حيث حددت مصدران رئيسيان أولهما مصدر توفره الدولة فـــــى الميزانية العامة وثانيهــا الجهود الذاتيــة من القادرين ورجال الأعمال .

وفى هذا المجال تناولت الاستراتيجية عدة افكار حيث تناولت مجانية التعليم، وضرورة ترشيد المجانية باعطاء المجانية الكاملة فى مرحلة التعليم الاساسى، ثم المجانية فى المراحل التالية للطالب الملـــتزم بوظيفته الاجتماعية كطالب – أما الطلاب القادرون الذين ارتضوا طواعية الانفاق فى التعليم الخاص فـــى مرحلة التعليم الأساسى فلا يحق لهم التمتع بالمجانية فى المرحلة التالية، أما المتفوقون فيتمتعـــون بالمجانيــة فى كل المراحـــل التعليمية بل ويمنحون مكافآت .

٣ – تكافؤ الفرص التعليمية حيث يجب التمسك بهذا المبدأ والعمل على تحقيقــه فى أنقى وأرقى صـــوره.

٤ – عدم تحميل الأسرة المصرية أعباء اضافية – سواء كانت مالية أو نفسية .

٥ – ديمقراطيــة صنع السياسة التعليمية بحيث تتحق مشاركة جميع الفئات والهيئات والافراد صاحبـــة المصلحة فى التغيير والتطوير وبما لايهمــل نتائج العلوم التربوية وأهم معطيات العلم .

٦ - أهميـة التربيـة في الطفولة المبكرة وأن تكون تحت اشراف الدولـة الزاما (الفترة من ٤-٦سنوات)٠

٧ - ان أزمة التعليم في مصر ترجـع الى الظروف العسكرية والاقتصادية التى مرت بها خلال أربعين عاما وهي تنحصـر في :

- أزمـة التعليم من حيث المبانى المدرسية ، وأزمة التعليم من حيث أحوال المعلم ،وأزمـة التعليم من حيث المناهج ٠

٨ - وحصرت الاستراتيجية الملامح الأساسية لمجابهـة أزمة التعليم لتشمل : ترميم واصلاح وبناء الأبنية التعليمية ، واصلاح أحوال المعلمين ، وتطوير المناهج بازالة الحشو والتكرار ، وامتداد العـام الدراسي ليصبح ٣٤ أسبوعا في الابتدائى ، ٣٢ أسبوعا في الاعدادى والثانوى ، واعداد نماذج للأسئلة ، وأهمية اكتساب المهارات والقدرات للطالب ، والاهتمام بالتربية الدينية، والاهتمام بعلوم المستقبل ، والاهتمام باللغات،والاهتمام بالتاريخ ، وادخال بذور التعليم الفنى من البدايات الأولى للتعليـم الأساسى ، وادخال التكنولوجيا والأساليب الحديثة في التعليم ،وتحقيق الانسيابية بين أنـواع التعليم المختلفة ، وعودة الأنشطة التربوية ومنها جمعيات المناظرة وجمعيات الترميم والتجميل ، والنشاط الصغى، وعودة التغذية المدرسية ، وتنمية السلوكيات الحضارية والرعاية الاجتماعيـة - ورعاية المواهب ، ودور التعليم الخاص في المنظومة التعليمية ٠وتطوير التعليم الفنى (مشروع مبـارك كول)والاهتمام بالتربية الخاصة للمعاقين ، والتأمين الصحى للطلاب ٠

٩ - كما ركزت هذه الاستراتيجية على مشكلة محو الأميـة وأوضحت أن نسبة الاستيعاب الحقيقيـة لاتتعدى ٧٠-٨٠٪ ، وعلى ضرورة العمل على منع التسرب، والاستفادة من خريجى الجامعـات في الحملة القوميـة لمحو الأميـة ٠

- ويلاحظ على هذه الاستراتيجية أنه ينقصهـا البرنامج الزمنى المحدد لتحقيق هذه الأهداف - ومصادر التمويل وأسلوب اسهامات الجهود الذاتية في المشاركة في تمويل التعليم ، وأنه طالما أن التعليـم أصبح من وجهة النظر السياسية أنه قضية أمن قومـى فلا بد من ترجمة ذلك بحيث يوضع التعليم ضمن أولويات الأمن القومى ٠

نتائـج الدراسـة :

- نتـج عن قلة التراكم في جهود تطوير التعليم في الاستراتيجيات السابقة والتى كانت من بين أسباب تخلفه :

١ - افتقار بعض التشريعات التعليمية الى عنصر التكامل أو التراكم حيث نجد كمثال أن القانون ١٣٩ لسنـة ١٩٨١ قد نص على مـد عدد سنوات الالزام الى تسع سنوات ، ثم جاء القانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ ينص على تخفيض عدد سنوات الالزام من تسع سنوات الى ثمان - مما أدى الى نوع من البلبلة والتضارب في السياسات التعليمية خاصة في مرحلة التعليم الاساسى والتى أثرت فيما بعد على مرحلة التعليم الثانوى ٠

٢ — القصور فى توفير الموارد المالية والامكانات البشرية اللازمة للوفاء بالتطوير الحقيقى — حيث أن التمويل من المحددات الرئيسية التى تقرر اتجاهات السياسة التعليمية • وقد ظهر عدم التراكم فى جهود تطوير التعليم فى استمرار نقص المبانى المدرسية وسوء حالة الكثير من القائم منها وعدم وفائها بمتطلبات العملية التعليمية ، وعدم كفاية التجهيزات والوسائل التعليمية — وغيرها — مما كان يحول دون صياغة سياسة تربوية ثابتة يمكن أن يستكملها الوزراء التاليين ، ولم تستطع أى من السياسات السابقة سد الفجوة بين مطالب التعليم بمعدلاته الحالية وبين المصادر المتاحة له •

٣ — اهدار التجارب الناجحة التى تمت أثناء تطبيق الاستراتيجيات السابقة للتعليم خاصة المناهج وطرق التدريس والتقويم وغير ذلك •

٤ — لم تستطع أى من السياسات التعليمية السابقة ربط استراتيجية التعليم بخطة زمنية محددة بامكانات مادية حقيقية ودور الجهات المنفذة — وربط كل ذلك بالخبرات والجهود السابقة فى تطوير التعليم .

٥ — لم تستطع أى من السياسات التعليمية السابقة سد الفجوة الكبيرة بين الطلب الشعبى المتزايد على التعليم ،وقدرة الأجهزة التعليمية على الاستجابة لهذا الطلب العادل كما نص الدستور على ذلك •

٦ — عدم استقرار السياسة التعليمية ، والتسرع فى تطبيق بعض القرارات دون الالتزام بتجريبها وتقويمها قبل تعميمها •

٧ — لم تستطع السياسات التعليمية المتتالية الاستفادة من وضع تصور موحد لاهداف التعليم ،أو الاتفاق على أولويات تحقيق هذه الاهداف — بل والأخطر من ذلك كل سياسة تعليمية لم تستطع تحقيق الاهداف التى وضعتها لنفسها ، ولم تحاول السياسة التالية استكمالها والبناء عليها ، بل قد نجد وكأنها تبدأ من الصفر •

٨ — قصور السياسة التعليمية عن تحقيق مانص عليه تشريعات التعليم من حيث بعض القضايا الجوهرية مثل تحقيق الاستيعاب الكامل لكافة الملزمين ، وتحقيق جودة التعليم ، ومد الالزام الى سنوات أخرى وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية •

٩ — ضعف المشاركة الشعبية والمحليات وذوى الخبرة وأصحاب الرأى فى وضع السياسة التعليمية وقد نتج عن ذلك عدم وجود مناخ مناسب يعمل على صياغة سياسة تربوية سليمة •

١٠ — عدم الربط بين سياسة التعليم والسياسة العامة للدولة — حيث كانت معظم قوانين التعليم ترتبط بشخص الوزير ، ونتج عن ذلك سرعة اجراء بعض التعديلات أو الالغاء •

١١ — اهتمت السياسات بجانب الكم دون الكيف فى التعليم مما أثر على جودة وكفاءة المُخرَج التعليمى •

١٢ — لم تستطع السياسات التعليمية المتتالية توفير متطلبات الزيادة السكانية من انشاء مبانى مدرسية جديدة، وفصول ومعلمين وتجهيزات ووسائل ومعدات وغير ذلك — حتى تراكمت المشكلات ولم تستطع سياسة أى وزير تعليم فى هذه الفترة أن تحل هذه المشكلات •

١٣ — عدم وضوح الاهداف التى ينبغى أن يسعى التعليم الى تحقيقها — سواء لدى المخططين وواضعى السياسة أو المنفذين — أو لدى أجهزة الاشراف والتوجيه والتقويم •

١٤ — كان لدى المسئولين عن وضع السياسة التعليمية الجرأة على تعميم البرامج الاصلاحية والتى قد تقوم على آراء شخصية وأحكام ذاتية ، قبل التجريب •

١٥ — عدم استقرار السياسة ،وعدم اتباع سياسة النفس الطويل كضرورة فى مجال اصلاح التعليم •

١٦ — التركيز فى كل اصلاح للتعليم — فى كل سياسة — على الأعراض دون الوصول الى الأسباب الأصلية لمشكلات المجتمع التى تنعكس على التعليم — وفى ذلك مضيعة للجهد والوقت والمال •

١٧ — فى كثير من السياسات التعليمية كانت تستخدم المعايير الكمية فى تشخيص مواطن الضعف والقصور فى المنظومة التعليمية ، وكذلك سبل العلاج ، ولاتهتم بالكيف الذى يجب أن تكون له الأسبقية الأولى •

١٨ — كثيرا ما تأخذ السياسات التعليمية فى التصدى لمواضع الضعف والقصور ، ومحاولة التطوير تجاوبا مع الضغوط الشعبية ومراعاة لعواطف الجماهير فقط •

١٩ — كثيرا ما تأخذ السياسات التعليمة أسلوبا لتطوير التعليم بطريقة التجزئة حيث تركز على عناصر وتهمل أخرى ، مع أن التعليم منظومة متكاملة •

٢٠ — تفتقر الجهود الاصلاحية فى مجال التعليم الى ممارسة التجديد والابتكار بالنسبة لأساليب التغلب على المشكلات حيث أن مشكلات التعليم اليوم من التعقيد اكثر مما كانت عليه فى الماضى •

٢١ — كانت استراتيجيات التعليم المتتالية من النوع قصير المدى ، حيث كان بعضها يضم خطط تعليمية كل خمس سنوات ، فى حين أن تعميم التعليم الابتدائى مثلا يتطلب خططا بعيدة المدى •

٢٢ ـ كانت خطط التعليم الالزامى غير مترابطة أو متكاملة أو متناسقة مع التخطيط الشامل للدولة ـ كما أنهـا تفتقد الربط بينها وبين الخطط الاجتماعية والاقتصاديـــة •

٢٣ ـ لم تنجح أى من سياسات التعليم السابقة فى الربط بين التوسع فى حجم التعليم الابتدائى والنمو الكيفى لـــــــــه •

٢٤ ـ كانت العلاقة بين الخطاب السياسى وترجمته الى واقع هى فى أغلب الأحيان علاقة شكلية ، حيث أن كثيرا من استراتيجيات تطوير التعليم ، وتوصيات المؤتمرات واللجان هى توصيات معادة ومكررة ـ ولكنها لاتوضح الأسباب والعوامل التى أدت الى تراكم استمرار الخلل فى التعليم والى تكرار نفس الصياغات دون تحقيــق بعض النتائـــج •

٢٥ ـ أن استمرار عمليات التطوير فى السياسات السابقة ـ المفروض أنها تؤدى الى عملية تغيير ـ ولكن هـــذه الكلمـــة لم ترد فى الاستراتيجيات المتتالية ـ ثم ماذا عن نتائـج هذا التطوير •

٢٦ ـ لم تتعرض استراتيجيات التعليم فى تلك الفترة لتوجهـات التعليم المستقبلية ـ ولم تحدد أى منهـــا مسارات التحرك نحوها بشكل واضـــح ومحدد طبقا لخطـــة زمنيـــة يمكن الالتزام بتنفيذهـــا •

" المراجـــــــــــــــع "

1- Suennilson and Elvin : Policy conference on Economic Growth and Investment in Education, Targets for Education in Europe in OECD, Paris 1970 , P.18.

(٢) حامـد عمـار ، في تطوير القيم التربوية ،رأى آخر ،دار سعاد الصباح ،الكويت ، ١٩٩٢ ،ص١٠٣ـ١٠٤ .

(٣) عبدالفتاح حجاج: السياسة التعليمية ـ طبيعتهـا ومبرراتها وخصائصهـا ـ مجلة دراسات فى الادارة التربويـة المجلد السادس ـ مركز البحوث التربوية ـ الدوحة ، ١٩٨٤ ، ص٢٤٨ .

(٤) شبل بـــدران : الثورة والتعليم . دراسة فى العلاقة بين السياسة التعليمية والتنمية ـ دار المعارف القاهرة ، ١٩٨٥ ،ص١٢٦ .

(٥) أمانى قنديــل : تحليل السياسات العامة كأحد مداخل دراسة النظم السياسية ـ ندوة الاتجاهات الحديثـة فى علم السياسة .مركز البحوث والدراسات السياسية ـ جامعة القاهرة ـ ديسمبر ١٩٨٦ ، ص١٠٨ .

(٦) سيف الاسلام على مطر : العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية ـ دراســة تحليلية لبعض عوامل الانفصال والاتصال ـ دراســة تربوية جـ٢ ـ مارس ١٩٨٦ ،ص١٩٠ .

(٧) محمد الهادى عفيفى: فى أصول التربية ـ الأصول الفلسفية للتربية ، الانجلو المصرية ـ القاهرة ١٩٧٨ ، ص٥

(٨) ابراهيم عصمت مطاوع وأمينة حسن : الأصول الاداريــة للتربية ـ دار المعارف ـ القاهرة ،ط٣ ـ ١٩٨٠ ، ص١٤١ .

(٩) ج.م.ع ـ مجلس الشورى : بيان وزير التعليم أمام المجلس ـ مضبطة الجلسة الحادية عشرة بتاريخ١٧/١٢/ ص١٠ .

(١٠) أبو بكر عبيد زيدان : اتجاهات السياسة التعليمية فى مصر فى ضوء المتغيرات المجتمعية خلال الفترة مـــ ١٩٧٠/١٩٩٠ ـ رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية جامعة الأزهر ، ١٩٩١ص

(١١) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم ـ نظرة الى المستقبل ص١٥ ـ١٩ .

(١٢) أحمد زكـى بدوى : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ـ مكتبة لبنان ـ بيروت ١٩٨٦ ،ص٣١٨ .

(١٣) حسين بشير وآخرون : سياسات التعليم فى مصر منذ مطلع السبعينات ــ ندوة تقويم السياسات فى مصر، أبريل ١٩٨٨ ــ المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية القاهرة ٠ص٢ ٠

(١٤) أمانى قنديل : معايير التقييم فى علم السياسة ــ ندوة معايير تقييم السياسات العامة ديسمبر ١٩٨٨، مركز البحوث والدراسات السياسية ــ جامعة القاهرة ص٢٤ ٠

(١٥) مبارك والتعليم ــ نظرة الى المستقبل ص١٨ ٠

(١٦) المجالس القومية المتخصصة ــ تقرير المجلس القومى للتعليم ــ الدورة ٢٠، ١٩٩٣ ٠ ص١٥ ٠

(١٧) محمد جواد رضا : سياسات التعليم فى الخليج العربى ــ منتدى الفكر العربى ــ عمان ــ ١٩٨٦ ، ص٧٩ ٠

(١٨) وزارة التربية والتعليم : المذكرة الايضاحية لقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ٠ ص٢٦ ، ٢٧ ٠

(١٩) محمد ابراهيم كاظم : تجارب عالمية فى تطوير التعليم ــ مكتب الاحصاء ــ اليونسكو ــ باريس ١٩٨٦ ص١٧ ٠

(٢٠) وزارة التربية والتعليم : المكتب الفنى للوزير ــ السياسة التعليمية فى مصر ــ يوليو ١٩٨٥ ٠ ص ص٩ ــ ١١

(٢١) أحمد فتحى سرور : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ــ ١٩٨٧ ، ص ص٢١ ــ ٢٣ ٠

(٢٢) أحمد فتحى سرور : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ــ ط٢ مطابع الاهرام التجارية ــ ١٩٨٩ ٠

الدراســـة الثالثـــــــة

أساليب التعليم والتعلم كمدخل لتطويــــــــر
التعليــم فى الحلقــة الأولـــى من التعليم الأساســـى

اعـــــداد

دكتور/ سليمان محمد سليمـــــــان

" اساليب التعليم والتعلم كمدخل لتطوير التعليم فى الحلقة الاولى من التعليم الاساسى ٠"

يعرض الباحث فى هذه الورقة مشكلة اساليب التعليم والتعلم وأهمية حلها كأحد تطوير التعليم الابتدائـــــى ثم برصـد الاسئلة التى يجاب عنها وحدود الدراســة ومصطلحاتها والدراســات السابقــة ومنهــج الدراســـة. وخطـــة الســـير فيهـا ٠

المشكلة وأهميتها :

تتعدد أساليب التعليم فى فعاليتها من حيث تفاعل المعلم ، والمتعلم ، بالتالى تتعدد أنماط التعلم التى تتطور فيما يكتسبه المتعلم من معارف وقيم ومهارات نفس حركية وكلما زاد وضوح(Elucidation) هـــذه الاساليب التعليمية ،كلما كانت أنماط التعلم اكثر فائدة وجدوى لنمو المتعلم الشحصى وتكيفه مع مجتمعـــــة وهذا هــو الهدف الاسمــى للتعليـــم الابتدائــــى ٠

ونظـــرا لاستخدام اساليب تعليمية تقليدية مباشرة بالحلقة الابتدائية تؤكد على الحفظ والاستظهار ولاتنمى الابتكار والابداع فيهتــم البحث الحالى بعرض العديد من الدراسات والبحوث التى توصلت الى افضل الاساليــب التعليمية والتى يجب ان يستخدمها المعلم فى الفصل المدرسى ٠

الواقع الحالى لاستخدام اسلوب التعلم الذاتى لدى تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسى يشير الى ان معظم التلاميذ ليس لديهم اتجاه نحو التعلم الذاتى ٠

فى حـــين اشارت الدراسات والبحوث اهمية هذا النوع من التعلم فى القدرة على حل المكشلات والقدرة علـــــى الاحساس بالاشياء الهامة فى التعلم وحب الاستطلاع واكتساب خبرات ومعلومات جديدة وانجاز اعمال كبيرة ٠ لذا فكان من المهم عرض لمحور اساس فى هذه الدراسة عن التعلم الذاتى وسمات التعليم الذاتى ولاهميـــــة هذه الاساليب فى مجال التعليم والتعلم فقد نبعت مشكلة الدراسة الحالية التى تمثلت فى الاسئلة التالية :

— يجب الباحث عن سؤال محورى هو : ما أساليب التعليم والتعلم فى الحلقة الاولى من التعليم الاساســى حتى يمكن تطويره ؟

ويحلل هذا السؤال المحورى الى الاسئلة التالية :

(١) ما أساليب التعليم التى يجب ان يتبعها معلم الحلقة الاولى من التعليم الاساسى؟
(٢) ما أساليب التعليم التقليدية التى يتبعها معلم الحلقة الاولى من التعليم الاساسى؟
(٣) ما أنماط التعليم التى يكتسبها تلميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسى ؟
(٤) كيفية تحسين انماط التعلم من مدخل اساليب التعليم ؟

حدود الدراســة ومصطلحاتها : تقتصــر هذه الدراســة على التعليم فى الحلقة الاولى من التعليم الاساسى وتستخدم فيها المصطلحات الاتيــــة :

اساليب التعليـــــــم :

يقصد بأساليب التعليم Learning styles الطرق الشخصية التى يستخدمها الافراد فى التعامل مـع المعلومات اثناء عملية التعلم • ومن اهم هذه الطرق الشخصية مايسميه البعـــض الايقاع المعرفى ويميز بـين نوعية اساسين من هذه الايقاعات هى الاندفاع والتروى ، فالطفل الذى لديه ايقاع الاندفاع السريع يحل المشكـلات دون ادنى تأخير ما ، اما الطفل ذو ايقاع التروى البطىء فانه يتأمل الحلول البديلة للمشكلة وبالتالى يؤجــــــــل استجاباته (٦ـ٥٣٦) •

وتعد اساليب التعليم احد المكونات الرئيسية فى عملية اصلاح تطوير التعليم ذلك لانها تضمن لنــــــــــــا استيعاب التلاميذ وفهمهم للمواد الدراسية المختلفة •

وأساليب التعليم تقدم لنا حكما صادقا عن مدى نجاح عملية الاصلاح والتطوير بمعنى الحكم على كفاءة المعلـم ومدى مسايرته للتقدم العلمى •

ومن هنا نستطيع ادراك اهمية التعرف على الاتجاهات الحديثة فى اسليب التعلم والتى سنعرضها بالتفصيــــل فى هــذا البحــث •

التعليم والتعلم والتدريس:

يثار سؤال حول التمييز بين مفهومى التعلم Learning والتعليم Instruction لقد عرفنا التعلم بأنه تغــــير شبة دائم فى الاداء يحدث نتيجة لظروف الخبرة أو الممارسة أو التدريب فاذا أضفنا الى عملية التعلم عنصريــــــــــن هامين همــــا :

(١) تحديد السلوك الذى يجب تعلمه وتوصيف الظروف أو الشروط التى يتم فيها هذا التعلم والتى تلائم السلـــــوك موضوع التعلم •

(٢) التحكم فى الظروف التى تؤثر فى سلوك التعلم بحيث يصبح هذا السلوك تحت سيطرتها من اجل تحسينه كمـا وكيفيا (٦ ـ١٠٣) وبالطبع يجب الا نخلط بين المفاهيم والتعلم والتعليم والتدريس فعلم النفس التربـوى يهتم بالمبادىء العامة التى تؤدى الى تسهيل لتعلم والتعليم للمدرسين اما الجانب التطبيقى التكنولوجــــى للتربية المشتق من هذه المبادىء فيمثل فن التدريس وهو المناهج وطرق التدريس •

والتمييز بين مفهومى التعلم والتعليم ليس حادا بحيث يمثل كل منها فئة مستقلة وانما بينها درجات من التداخــــل والاشتراك فالتعليم ليس الا تحديدا للتعلم وتحكما فى شروطه (٦ـ١٠٤) وتعد نظرية التعلم ـ التعليم شرطا ضرو لتحسين عملية التدريس (٦ ـ١٠٥) •

هناك معايير واسس تساعد فى اختيار وانتقاء اساليب التعليم المختلفة الملائمة للمواقف التعليمية نذكر منها مايلى:

(١) نوعية المحتوى الدراسى المقدمة للتلاميذ ٠

(٢) الصف والمرحلة التعليمية التى يقدم فيها المحتوى الدراسى ٠

(٣) كفاءة المعلم وخبرته فى استخدام اساليب التعلم ٠

(٤) الامكانات المادية والوسائل التعليمية المتاحة فى استخدام اساليب التعليم ٠

(٥) مدى الاستفادة من المجتمع المحلى فى استخدام اساليب التعليم ٠

ـ التعلم الذاتى :

يعرف على انه القدرة على حل لمشكلات والقدرة على الاحساس بالاشياء الهامة والمناسبة فى التعلم والالمام بمصادر المعرفة والقدرة على استخدامها والمهارة فى اتباع التعليمات والقواعد بمرونه وحب الاستطلاع والانفتاح للخبرات والمعلومات الجديدة والمباداه فى حل المشكلات وانجاز الاعمال ، وبذل الجهد والمثابرة لتعلم الاشياء الجديدة والمعقدة والثقـــة بالنفس وفهم الذات والدافعية الذاتية والعمل لاشباع الذات (٤ : ٥) ٠

الدراسات السابقة :

يدمج الباحث مضمون الدراسات السابقة فى بيئة معالجة الموضوعات حتى تكون فعاليتها مباشـــرة فى هذه الدراســـــــة ـ

منهج الدراسة وخطة السير فيها ٠

يتبع الباحث منهجا يزاوج بين التحليل العلمى ثم اعـادة التركيب ،ويسير وفق الخطة التالية :ـ

(١) جمع مـادة علمية حول الموضوع ٠

(٢) تحليل المادة العلمية وتصنيفها الى محاور تتمشى مع متطلبات الاسئلة الاربعة التى عرضت من قبل ٠

(٣) اعادة تركيب المادة العلمية لتكون هذه الدراسة فى شكلها الاخير ٠

أولا : اساليب التعليم التى يجب ان يستخدمها معلم الحلقة الابتدائية :

(١) **دراسات حول اساليب التعليم المباشرة وغير المباشرة :**

يعرف فلاندرز Flanders ١٩٦٧ (٢١٧ـ٢٤٢) اسلوب التعليم المباشر بانه ذلك النوع من اساليب التعليــم الذى يتكون من آراء وافكار المعلم الذاتية (الخاصة) ،موجهـا بذلك عمل التلميذ وناقدا لسلوكه ، مع تبرير لاستخدامـــه السلطـة داخل الفصـــــل ٠

ويعرف كذلك اسلوب التعليم غير المباشر بأنه الاسلوب الذى يتمثل فى امتصاص آراء وأفكار التلاميـــــذ مع تشجيع واضح لاشراكهم فى العملية التعليمية وكذلك فى قبول مشاعرهم ٠

وتشير بعض الدراسات الى أن المعلمين يميلون الى استخدام الاسلوب المباشر اكثر من الاسلوب غـــير المباشر داخل الصف مثل دراسات فلاندرز Flanders ١٩٧٠، فرست frust ١٩٦٧، بيركـــنز ١٩٦٤ (٢٤٩ ــ ٢٦٠) ، تيشر Tisher ١٩٧٠ (٣٦٩ ــ ٣٨٧) ٠

ولقد حاول فلاندرز أن ينظم الوقت الذى يجب أن يخصص لكل من الاسلوب المباشر وغير المباشر ، حيـث يصف كل من دنكن Dunkin ، بيدل Biddle ١٩٧٤ (افتراض فلاندرز لقانون الثلثين على النحو التالى : ثلثى الوقت فى الصف يخصص للحديث وثلثى هذا الحديث يشغله المعلم ، وثلثى حديث المعلم يتكون من تأثير مباشر ٠

ولقد وجد سامف Samph ١٩٧٤ (٢٦٨ ــ ٢٧٠) ان النمو اللغوى والتحصيل العام يكون عاليا لدى تـلاميذ الصف السادس اللذين يقعون تحت تأثير الاسلوب المباشر مقارنة بزملائهم الذين يقعون تحت تأثير الاسلوب المباشر فى التعليم ٠ ولقد توصلت الى نفس النتيجة السابقة من حيث تفوق أثر الاسلوب غير المباشر على الاسلوب المباشر فى التدريس فى تنمية التحصيل لدى التلاميذ دراسة ولفسن Wolfson ١٩٧٣ (٢٨٥ ــ ٢٩٠) ودراسة كامبل Campbell ١٩٧١ (٣١٧ ــ ٣٢٣) حيث خلصتا الى أن طلاب المرحلة الثانويـــة يتذكرون المعلومات الكيميائية التى تدرس لهم جيدا باستخدام الاسلوب غير المباشر للمعلم ٠ ودراسات فلانـدرز ١٩٧٠، بينى Penny ١٩٦٩ (٥٨) التى توصلت الى نتائج مشابهة فى كل من الرياضيات ،العلوم الاجتماعية وآداب اللغة ٠

ولقداوضح عدد من الدراسات أنه لا توجد علاقة بين اسلوب التعليم غير المباشر والتحصيل خاصة مـــع التلاميذ صغار السن مثل دراسات الن Allen ١٩٧٠ (٣٣٣ ــ ٣٣٩) ، سوار Soar ١٩٦٨ (٢٧٥ ــ ٢٨٠) سوار ١٩٧٦ (٢٦١ ــ ٢٦٧) ، كذلك مع تلاميذ فى المرحلة الثانوية فى مادة البيولوجى مثل دراسة كوك Cook ١٩٦٧ (٢٢) ٠

ولقد خلصت دراسة بويل Powell ١٩٦٨ (٦١) الى أن الاسلوب غير المباشر ليس هو الافضل فـى كل الحالات حيث توصلت الى ان هناك تحصيل افضل لتلاميذ الصفوف الثلاثة الاولى عن طريق استخدام اسلوب التدريس غير المباشر حيث سجل التلاميذ درجات عالية فى اختبارات التحصيل فى كل من القراءة والحساب ٠وذلك اذا ما قورنوا بزملائهم الذين يتعلمون باستخدام الاسلوب المباشر فى التدريس ٠ ولكن فى نهاية الصف الرابع لـم يكن هناك فروقا ذات دلالة فى التحصيل لدى المجموعتين نتيجة لاستمرار استخدام الاسلوب المباشر وغـــير المباشر ٠

ولقد اوضح سوار Soar ١٩٧٣ (٥٠٨ — ٥٢٦) فى دراسته حول سلوك المعلم وتأثيره على تقدم التحصيل لدى التلاميذ ، أن اسلوب التعليم الواحد ليس كافيا وليس ملائما لكل مهام التعلم ، وأن المستوى الامثل لكل اسلوب يختلف باختلاف طبيعة مهمة التعلم

(٢) دراسات حول اساليب التعليم التقليدية وغير التقليدية :

من الدراسات الحديثة فى هذا المجال دراسة بينيت Bennett ١٩٧٦ على ابعاد التعليم التقليدى وغير التقليدى باستخدام المصطلحين تقليدى Traditional تقدمى Progessive • ولقد حلل بينية هـذه الابعاد الى مكوناتها الفرعية التى كونت بدورها عناصر استفتاء ، تم عرضه على عينة ممثلة من المعلمين • وبتحليل النتائج من اساليب التعليم الاثنى عشرة المقدمة لهم ، وصف بينية تصوره عن الاسلوب التقليدى وغير التقليدى على النحو التالى :—

الاسلوب غير التقليدى : يفضل المدرسون تحت هذا الاسلوب تكامل محتوى المادة السماح للتلميذ باختيار عمل ما ، سواء كان هذا العمل على النحو الفردى او الجماعى • فغالبية المدرسين يسمحون بالحركة والحديث ، ولا يهتمون باساليب التقويم مثل الاختبارات والملاحظة والواجبات المنزلية • وهناك تفضيل للدافعية الداخليـة Intrinsic Motivation بينية Bennett ١٩٧٦ (١٣: ٤٥) •

بينما يعرف بينية (١٣ : ٤٧) الاسلوب التقليدى فى التعليم فى أن المدرسين تحت هذا الاسلوب لا يفضلون المدخل التكاملى فى معالجة محتوى المادة ، فالموضوعات تدرس بطريقة منفصلة سواء فى الدراسـة الفردية او الجماعية للصف • ويرفض المدرسون فيه حركة التلاميذ وحديثهم ، وهم اكثر من المتوسط فى اشبـاع اجراءات التقويم • وهناك اهتمام واضح بالدافعية الخارجية

وباختيار عينة من مدرسى المرحلة الابتدائية للصفين الثالث والرابع والذين تم تدريبهم على اتباع اسلـوب من اساليب التعليم الاثنى عشرة والداخلية تحت هذا البند، استطاع بينية ان ستتبع نمو تحصيل التلاميـذ لمدة عام دراسى كامل ،

حيث اوضحت تلك الدراسة (١٣ : ١٠١) أن : (١) التلاميذ الذين تعلموا باسلوب التدريس التقليدى اظهروا تفوقا ذا دلالة واهمية اذا ما قورنوا بأولئك الذين تعلموا بأساليب التعليم المتداخلة وغير التقليديـة •
(٢) لقد حدث هذا التفوق فى كل مستوى من مستويات التحصيل المختلفة لدى كل من الاولاد والبنات ، باستثناء الاولاد الاقل مقدرة الذين اعطوا تقدما قليلا لدرجة غير متوقعة •

وعلى اعتبار ان الدافعية الداخلية Intrinsic Motviation أحد مظاهر الاسلوب غير التقليدى فى التدريس فلقد اهتم كل من بتلر Butler ، نيسان Nisan ١٩٨٦ (٢١٠ ـ ٢١٦) بدراسة اثر عدم تقديم تغذية راجعة اضافة الى تقديم معلومات فى المحتوى المقدم على كل من الدافعية الداخلية والتحصيل لدى التلاميذ حيث اتضح ان زيادة الدافعية الداخلية تؤدى الى زيادة التحصيل الدراسى لدى التلاميذ وذلك من خلال عدم تقويم تغذية ولكن مع تقديم بعض التعليقات فى المحتوى المقدم اثناء التعليم •

(٢) دراسات حول تأثير المدح :

لقد تباينت نتائج تأثيرات اسلوب التعليم المرتبط بالمدح على تحصيل التلاميذ • فلقد توصل عدد من الباحثين الى أن المدح اللفظى لا يرتبط بتقدم تحصيل التلاميذ ، وكأمثلة على ذلك دراسات كل من هاريس Harris ١٩٦٦ (٣٨) التى اجريت على تلاميذ الصف الاول ، هاريس Harris ١٩٦٨ التى اجريت على تلاميذ الصف الثانى بالمدرسة الابتدائية كذلك بالنسبة للصفوف الاعلى من المدرسة الابتدائية كما فى دراسة والى Wallen ١٩٦٦ (٧٩) ، وعلى تلاميذ المدرسة المتوسطة كما فى دراسة فلاندرز ١٩٧٠ (٣١) ولقد توصل كذلك كرافورد Crawford ١٩٧٧ (٧٦١ ـ ٧٧٢) الى أن الاسهاب فى مدح التلميذ لا يرتبط بتحصيله فى المادة المقدمة •

وهناك بعض الدراسات قد ابدت وجهة النظر القائلة ان المدح المعتدل يرتبط بالتحصيل لدى التلاميذ ، حيث وجد كل من رايت Wright ، وثال Nuthall ١٩٧٠ (٤٤٧ ـ ٤٩١) ان كلمات مثل صح ، ممتاز ، شكرا لك ، ترتبط بتحصيل التلاميذ فى العلوم فى المدرسة الابتدائية •

ومن خلال مشاهدته ١٥٠ صفا من بين صفوف ٦٧ مدرسة مختلفة استنتج جودلاد Goodlad ١٩٧٤ (٣٥) ان المدح والمكافآت اللفظية " التعزيز الموجب " غالبا ما يقدم فى تلك الفصول بدون اهتمام أو تركيز ، وليس هناك تصميم واضح لمحاولة رفع تحصيل التلاميذ من خلال المدح المعتدل ، ولكنه استنتج فى حالة المدرسين الذين يتبعون المدح المعتدل انه يرتبط ارتباطا دالا موجبا بالتحصيل لدى التلاميذ •

ويستخلص سيلفرنيل Silvernail ١٩٧٩ (١٩ ـ ٢٠) أن المدح البسيط يرتبط بالتحصيل لدى التلاميذ خاصة اذا كان هذا المدح يرابط بمحتوى الدرس المقدم للتلميذ • وهناك بعض النتائج التى تدل على انه لا تأثير للمدح على تحصيل التلاميذ • وأن هناك تأثير دال للمدح على تحصيل التلاميذ فى المراتب الدنيا من التحصيل والمستوى الاقتصادى والاجتماعى • بينما هناك تأثير دالا للنقد المعتدل على تحصيل التلاميذ فى المراتب العليا من التحصيل والمستوى الاقتصادى الاجتماعى •

ولقد توصلت دراسة هورن Horn ميدوى Medway ١٩٨٤ (١٢٣ _ ١٣٦) الى ان المدح له تأثيرات تباعدية Divergent Effects على الاداء التحصيلى لدى كل من الاولاد والبنات • حيث تبين ذلك من مقارنة مجموعتين الاولى تلقت مدحا اثناء التعليم والثانية لم تتلق أى نوع من انواع المدح •

(٤) دراسات حول تأثير النقد :

لقد اوضحت الدراسات ان هناك تأثيرا لنقد المعلم على تحصيل تلاميذه • فلقد تبين أن الافراط فى النقد من قبل المعلم يؤدى الى انخفاض فى التحصيل لدى الطلاب كما فى دراسة جود، وآخرون Good&et al ١٩٧٣ (٧٤ _ ٨٧) ، ببركنز Perkins ١٩٦٥ (١ _ ١٢) •وكما يقرر سيلفرنيال Silvernail ١٩٧٩ (٢٠) فانه لا توجد دراسة واحدة تشير الى أن الافراد فى النقد يسرع فى نمو التعليم • ويؤيد ذلك ما أشارت اليه دراسة روسنشبين Rosnhine ١٩٧١ (٥١ _ ٩٨) من أن المعلمين الذين يستخدمون اسلوبا تعليما قائما على قدر كبير من النقد وذلك فى جميع المواد الدراسية •

(٥) دراسات حول تأثير التغذية الراجعة :

هناك دراسات عديدة حول تأثير التغذية الراجعة على التحصيل الدراسى لدى التلميذ، وتؤكد هذه الدراسات من مجملها ان لها تأثير دال موجب على تحصيل التلميذ • وسوف نشير فيما يلى الى عينة بسيطة من هذه الدراسات فلقد توصل ستراويتز Strawitz ١٩٨٤ (٨٣٣ _ ٨٤١) الى أن التلاميذ الذين تعلموا بأسلوب للتعليم يعتمد على التغذية الراجعة يكون لديهم قدر دال من التذكر اذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب لايعتمد على التغذية الرجعية للمعلومات المقدمة • ويؤكد ذلك ما جاء فى دراسة الاور Elawar ، كورنو Corno ١٩٨٥ (١٦٢ _ ١٧٣) والتى اجريت على عينة بلغت ٥٠٤ تلميذا وتلميذة من الصف السادس من أن هناك تأثير دال لاسلوب التعليم الذى يعتمد على تقديم تغذية راجعة على تحصيل التلاميذ فى مادة الرياضيات ، كما أن هناك تأثير دال للتغذية الراجعة على اختزال الفروق القائمة بين البنين والبنات فى الرياضيات •

(٦) داسات حول استعمال افكار التلميذ :

قسم فلاندرز Flanders ١٩٧٠ (٣١) اسلوب التعليم القائم على استعمال افكار التلميذ الى خمسة مستويات فرعية نوجزها فيما يلى :

(١) التنويه بتكرار مجموعة من الاسماء ، أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها التلميذ •

(٢) اعادة او تعديل صياغة الجمل من قبل المعلم والتى تساعد التلميذ على وضع الفكرة التى يفهما •

(٣) استخدام فكرة ما من قبل المعلم للوصول الى الخطوة التالية فى التحليل المنطقى للمعلومات المعطاه•

(٤) ايجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة التلميذ عن طريق مقارنة فكرة كل منهم •

(٥) تلخيص الافكار التى سرت بواسطة التلميذ أو مجموعة من التلاميذ •

ولقد اشار فلاندرز الى أن استعمال افكار التلميذ ينمى لديه اتجاه موجب نحو المعلم وذلك فى الصفوف الدراسية الرابع حتى الثامن •

وقد توصل كل من فورتن Fortune ١٩٧٦ (٣٢) مورسن Morrison ١٩٦٦ (٥٢) بيركنز perkins ١٩٦٥ (١ — ١٢) الى أن هناك ارتباطات موجبة بين استخدام المعلم لافكار التلميذ وتحصيله فى كل من الحساب واللغة والمواد الاجتماعية لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس •

وتشير النتائج السابقة الى أن استخدام افكار التلميذ قد تساعد بشكل فعال فى تنمية تحصيل التلاميذ •

(٧) دراسات حول استخدام وتكرار الاسئلة :

ان نتائج البحوث والدراسات السابقة حول هذا المحور تشير الى أن هناك نتائج متداخلة حول نمط الاسئلة الاكثر فاعلية فى تعليم التلاميذ • وربما يكمن جزء من هذا التداخل فى التعريفات المختلفة المستخدمة فى كل دراسة • فبعض الدراسات اهتمت بمقارنة الاسئلة التقاربة والتباعدية مثل دراسة كونرز Conners ١٩٦٦ (٢١) بينما اهتمت دراسة هاريس Harris ١٩٦٦ (٣٨) ، ١٩٦٨ (٣٩) بدراسة الاسئلة ذات الشكل والاسئلة ذات المعنى • فى الوقت الذى اشارت فيه دراسة سباولدينج Spaulding ١٩٦٥ (٧٤) الى بحث اسئلة الحقائق فى مقابل اسئلة العمليات ، الاسئلة المفتوحة فى مقابل الاسئلة المغلقة أو المنتهية •

وباستخدام مثل هذه التعريفات المتباينة للسوءال فان مقارنة نتائج البحوث يكون امر غاية فى الصعوبة وعلى ذلك فان هناك اعتراف بالتداخل فى النتائج نتيجة للتداخل فى استخدام نوع الاسئلة •

ورغم ذلك فهناك بعض الدراسات التى حاولت ان توضح العلاقة بين اسلوب التعليم القائم على نوع معين من الاسئلة وتحصيل التلميذ • حيث نجد ان نتائج بعض الدراسات قد ابدت وجهة النظر القائلة ان تكرار اعطاء الاسئلة للتلاميذ يرتبط بالتحصيل لديهم كما فى دراسة والن Wallen ١٩٦٦ (٧٩) التى توصلت الى نفس النتيجة على تلاميذ الصفوف المبكرة من الاول حتى الثالث • وعلى تلاميذ الصف السابع والثامن كما فى دراسة فلاندرز Flanders ١٩٦٧ (٢١٧ — ٢٤٢) •

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء فى دراسة رايت Wright ونوثال Nuthall ١٩٧٠ (٤٧٧ — ٤٩١) من أن تكرار الاجابة الصحيحة يرتبط ارتباطا موجبا بتحصيل التلميذ •

ولقد اهتمت بعض الدراسات بمحاولة ايجاد العلاقة بين نمط تقديم الاسئلة والتحصيل الدراسى لدى التلميذ مثل دراسة هيوز Hughes ١٩٧٣ (٢١ — ٣٧) التى اجريت على ثلاث مجموعات من التلاميذ ، فى المجموعة الاولى يتم تقديم اسئلة عشوائية من قبل المعلم ، وفى المجموعة الثانية يقدم المعلم الاسئلة بناء على نمط قد سبق تحديده اما المجموعة الثالثة يوجه المعلم فيها اسئلة للطلاب الذين يرغبون فى الاجابة فقط • وقد توصلت تلك الدراسة الى انه لا توجد فروق دالة بين تحصيل التلاميذ فى المجموعات الثلاثة • وقد تدل هذه النتيجة على أن اختلاف نمط تقديم السوءال لايوءثر على تحصيل التلاميذ •

ولقد وجد ميللر Miller ١٩٦٦ (٥١) انه لايوجد تأثير دال لتكرار وزيادة الاسئلة على التحصيل لدى التلاميذ •

ومن حيث تقديم الاسئلة ذات المستوى الاعلى أو المستوى الادنى واثرها على التحصيل لدى التلاميذ اوضحت دراسات كل من سوار Soar ١٩٦٦ (٧٠) ، سمبسون thompson ، بورز Bowers ١٩٦٨ ، فورست ١٩٦٧ (٣٣) ان نمط الاسئلة الاكثر فاعلية هو النمط المتداخل للاسئلة ذات المستوى الاعلى او المستوى الادنى • مما يوضح ان العلاقة بين مستويات الاسئلة والتحصيل هى علاقة خطية •

ويستنتج كيورا Kiewra ، بنتن Benton ١٩٨٥ (٢٢٥ — ٢٣١) ان تقديم اسئلة تطبيقية ذات مستوى مرتفع مع تغذية راجعة مستمرة تزيد من تحصيل التلاميذ وتصل به الى اقصى درجة ممكنة للتلميذ •

(٨) دراسات حول اثر وضوح العرض او التقديم :

والمقصود هنا بالعرض هو عرض المدرس لمادته العلمية بشكل وضاح يمكن تلاميذه من استيعابها ، حيث اوضحت بعض الدراسات ان وضوح العرض ذى تأثير فعال فى تقدم تحصيل التلاميذ •

حيث اتضح من دراسة بلجارد Belgard وآخرون et al ١٩٧١ (١٨٢ ـ ١٩١) والتى اجريـــت على مجموعة من طلاب يدرسون العلوم الاجتماعية حيث طلب منهم ترتيب فاعلية معلميهم على مجموعة من المتغـــيرات وذلك بعد انتهاء المعلم من الدرس على مدى عدة ايام متتالية ، حيث تبين ان الطلاب الذين اعطوا معلميهم درجات عالية فى وضوح اهداف المادة وتقديمها يكون تحصيلهم اكثر من اولئك الذين اعطوا معلميهم درجات اقل من هذه المتغيرات ٠

ولقد اوضح كل من رايت Wright ونوثال Nuthall ١٩٧٠ (٤٧٧ ـ ٤٩١) أن المعلمين ذوى الفاعليـــة فى التعليم هم الذين يصيغون اسئلتهم بطريقة واضحة حيث يجيب عليها التلاميذ من اول مرة دون اللجوء الى اعطاء معلومات اضافية لتوضيح السؤال ٠

وهناك دراسة وحيدة استنتجت انه لاتوجد علاقة قوية بين وضوح تقديم المعلم لمحتوى الدرس وتحصيل تلاميـــذه وهى دراسة بروفى Brohy ، افرستون Everston ١٩٧٦ (٥ ـ ٨٢) ٠

٩ ـ دراسات حول اساليب التعليم ذات الانشطة البنائية :

ان نتائج الدراسات والبحوث السابقة حول هذا المحور تشير الى ان تعليقات المعلم فى مقدمة الدرس والمراجعة على المفاهيم السابقة وتقديم المحتوى ترتبط بدرجة فعالة بتحصيل التلاميذ ٠ بينما الاختبارات القبلية والاهـــداف السلوكية فلقد اوضح البحث انها قد ترتبط بدرجة فعالة بتحصيل التلاميذ ويعتمد ذلك على طريقة تصميمها بحيث تساهم فى تنمية قدرات التلاميذ ٠ ان قيمة المنظمات المتقدمة فى تنمية تحصيل التلاميذ لازالت سؤالا مفتوحا للدرسة ٠ وسوف نتناول فيما يلى الاشارة الى بعض هذه الدراسات والتى ظهرت على انها متداخلة النتائج ٠

لقد استنتج فورشن Fortune ١٩٦٧ (٣٢) فى دراسته التى اجراها على تلاميذ المدرسة الثانوية فى مـــواد الرياضيات واللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية ان اكثر المعلمين فعالية فى التعليم على ضوء تحصيل تلاميذهم هم الذين يقدمون لدروسهم عن طريق مراجعة المفاهيم السابقة ، والقيام بتركيز التكرار على النقاط الهامة الرئيسية خلال الوحدات التعليمية ٠

ولقد استنتج كلاوزماير Klausmier ١٩٧٣ (٤٥) ان المعلمين الذين يهتمون بتقديم المفهوم والامثلة عليه من خلال تعريفاته المتعددة يكون تحصيل طلابهم اكثر من الطلاب لم يتبع معلميهم هذه الطريقة ٠ وقد وجد كذلـــك ان تقديم التعريفات بالاضافة الى ثلاثة مجموعات مختلفة من الامثلة (الامثلة ـ الانتماء ـ عدم الانتماء ٠٠ وغيرهـا) تحسن التعلم بطريقة فعالة ٠

ولقد اجرى كل من كامبل Campel ، ستانلى Stanley ١٩٦٣ (١٧١ — ٢٤٧) ويلش Welch ولبرج Welberg ١٩٧٠ (٦٠٥ — ٦١٤) اربعة عشر دراسة لفحص اثر استخدام الاختبارات القبلية على تحسين التحصيل حيث اتضح من مجموع هذه الدراسات ان النتائج متداخلة حيث تبين ان احدى عشر دراسة قد خاصت الى عدم وجود علاقة بينما توصلت ثلاث دراسات اخرى الى وجود هذه العلاقة ٠

ولقد لخص هارتلى Hartey ١٩٧٣ (١٩٣ — ٢١٤) ان الاختبارات المبدئية تكون فعالة فى تحسين تحصيل التلاميذ اذا توفر ما يلى : (١) اذا كانت الفترة التعليمية التى تتبع الاختبار المبدئى هى فترة زمنية قصيرة ٠ (٢) اذا استخدمت هذه الاختبارات مع طلاب اكثر نضجا يتميزون بقدرة اكاديمية عالية ٠ (٣) اذا فهم الطلاب الاسئلة وكانوا يعرفون بعض المعلومات عن محتوى الاختبار المقدم لهم ٠

حيث استنتج داليس Dalis ١٩٧٠ (٢٠ — ٢٣) ان تحصيل التلاميذ فى حالة المعلمين الذين يتبعون استخدام الاهداف السلوكية المحددة يكون اكثر منه لدى التلاميذ الذين يتبع معلميهم اهدافا او عبارات غير محددة ٠

ومن جهة اخرى فلقد توصلت عدة دراسات الى عدم وجود ارتباط دال بين اتباع المعلم للاهداف السلوكية وتحصيل التلاميذ ومنها دراسات كل من بيشوب Bishop ١٩٦٩ (١٤) ، كوك ١٩٦٩ (٢٢) ، دى روس Derose ١٩٧٠ (٢٦) ، اوزوالد Oswald ١٩٧٠ (٥٦) ٠

ويستنتج ميلتون Melton ١٩٧٨ (٢٩١ — ٣٠٢) ان الاهداف السلوكية يمكن ان تكون ذات فعالية على تحصيل التلاميذ اذا كانت واضحة ، دقيقة محدودة ومفهومة ومرتبطة بالمحتوى الذى يقدمه المعلم ٠

وحول اثر بنية المنظمات المتقدمة Advance Organizers فى تحسين تحصيل التلاميذ فاننا نجد ان النتائج متداخلة ايضا ٠ فهناك عدد من الباحثين قد توصل الى ان اتباع المنظمات المتقدمة يؤدى الى تحسين تحصيل التلاميذ مثل دراسة جروتلوشر Groteluesch ١٩٦٨ (١٩١ — ٢٠٢) الذى توصل فيها الى ان التحصيل لدى التلاميذ ذوى القدرة الاكاديمية فوق المتوسطة يزداد باتباع أطر تعليمية تتبع المنظم المتقدم ، دراسة ألن Allen ١٩٧٠ (٣٣٣ — ٣٣٩) التى اكدت فاعلية المنظم المتقدم فى تحسين تحصيل التلاميذ ذوى القدرة فوق المتوسطة، ولكنه ليس فعالا فى تحسين تحصيل التلاميذ ذوى القدرة دون المتوسطة وذلك لدى تلاميذ الصف التاسع فى المواد الاجتماعية ٠

وهناك بعض الدراسات التى توصلت الى انه لايوجد اى تأثير فعال لاستخدام المنظم المتقدم فى تحسين تحصيل التلاميذ مثل دراسات جرابن Graben وآخرون et al ١٩٧٢ (٣٦) ، شمورك Shmurak ١٩٧٤ (٦٧) ، تيلين THelen ١٩٧٠ (٧٦) ، كلاوسن Clawson بارنس Barnes ١٩٧٣ (٩)، لوكاس Lucas ١٩٧٢ (٤٧) ٠

بينما توصلت دراسة كربى kirby واخرون & et al ١٩٨٥ (١٥٩ ـ ١٦٨) الى ان استخدام المنظم المتقدم يعتمد على مستوى التلميذ التحصيلي السابق ، حيث اتضح انه لا يوجد اى تأثير للمنظم المستخـدم فى هذه الدراسة على تحصيل التلاميذ ذوى القدرة المرتفعة •

(١٠) دراسات حول التعليم الحماسى للمعلم :

لقد حاول العديد من الباحثين دراسة اثر حماس المعلم على تحسين تحصيل تلاميذه حيث بينت معظـم الدراسات ان حماس المعلم يرتبط ارتباطا ذا اهمية ودلالة بتحصيل الطلاب •

فلقد اجرى والن wallen ١٩٦٦ (٧٩) دراسته على ٥٥ صفا دراسيا من الصف الاول حتى الصف الخامـس واستنتج فيها ان اثارة Stimulating المعلم لتلاميذه يرتبط ارتباطا دالا بالتحصيل فى الحساب لدى تلاميذ الصـف الاول والصف الثالث ، وبالتحصيل فى القراءة لدى تلاميذ الصفوف من الاول حتى الخامس •

ولقد توصل فورشن Fortune ١٩٦٧ (٣٢) فى دراسته التى اجرها على الطلاب المعلمين فى تحصصات الرياضيات المواد الاجتماعية ، اللغة الانجليزية اثناء تدريسهم مجموعة من الدروس القصيرة على تلاميذ الصفوف الرابع ، الخامـس والسادس ان تلاميذ الطالب المعلم ذى الاسلوب الحماسى فى التدريس (وفقا لتقديرات مشرفيهم) قد حصلوا علـى درجات اعلى من نظائرهم الذين يدرسون (وفقا لتقديرات مشرفيهم) قد حصلوا على درجات اعلى من نظائرهم الذيـن يدرسون مع معلم اخر اقل حماسا فى تدريسه •

وفى دراسته التجريبية قام ماستن Masten ١٩٦٣ (٣٨٥ ـ ٣٨٦) باختيار عشرين معلما حيث اعطيت لهم التعليمات بالقاء درس واحد بحماس ودرس اخر بفتور لتلاميذهم من الصفين السادس والسابع • وقد تبين من نتائـج دراسته ان متوسط درجات التلاميذ فى الدروس المعطاه بحماس كانت اكبر بدرجة جوهرية من درجاتهم فى الدروس المعطاه بفتور وذلك فى تسعة عشر صفا من العدد الكلى وهو عشرين صفا •

ويساعد تنوع نبرات صوت المعلم فى زيادة حماسة فى عملية التعليم • وهذا ما استنتجه ماك كورد McCoard ١٩٤٤ (٥٣ ـ ٦٤) من أن نبرات الصوت وتباينه لدى المعلم يزيد من التحصيل الدراسى لدى تلاميذه •

وكذلك تدل الاشارات التى يستخدمها المعلم على درجة حماسه فى عملية التعليم حيث اوضحت بعض الدراسات مثل دراسة روسنشين Rosenshine ١٩٧٠ (٤٩٩ ـ ٥١٥) التى اكدت العلاقة الايجابية بين استخدام المعلـم لاشارات يده كمدلول على حماسه وتحصيل تلاميذه •

ومن بين الدراسات التى لم تقرر وجود العلاقة بين حماس المعلم وتحصيل تلاميذه دراسة بروش Fversion ١٩٧٦ (١٠٦) التى اجريت على معلمين الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية حيث استنتجت ان تأثير حماس المعلم على تحصيل التلاميذ يكون اقل اهمية للاطفال صغار السن ذلك انهم يميلون لتقبل ما يعطى دون استفسار او معارضة لاى فكرة •

ويؤكد ذلك النتيجة التى توصل اليها ماك كينى Mc Kinney وآخرون et al ١٩٨٤& (١١٩ _) انه لاتوجد فروق ذات دلالة بين تحصيل طلاب ثلاث مجموعات الاولى درست مع معلم ذى حماس مرتفع والثانية مع معلم ذى حماس متوسط والثالثة مع معلم ذى حماس منخفض وذلك اثناء دراستهم الجامعية الاولى •

وفى دراستهم الثانية قام ماك كينى Kinney واخرون et al ١٩٨٤& (١٥ _ ٢٤) باختيار معلم واحد ذى خبرة تدريسية جيدة حيث درس بنفسه لثلاثة مجموعات الاولى تكون فيها درجة الحماس مرتفعة والثانية تكون فيها درجة الحماس متوسطة والثالثا تكون فيها درجة الحماس منخفضة • ولقد توصلت تلك الدراسة الى ان تحصيل التلاميذ فى حالة الحماس المتوسط كان اعلى من تحصيل زملائهم فى الحالتين الاخريين وهما الحماس المرتفع والحماس المنخفض •

_ دراسات حول اساليب التعليم المعتمدة على التنافس الفردى :

لقد اوضحت بعض الدراسات ان هناك تأثير دال لاستخدام المعلم للتنافس الفردى كدليل للاداء النسبى للتلاميذ وتحصيلهم الدراسى • حيث اوضح كليفورد Clifoed ١٩٧٢ (١٢٣ _ ١٣٧) ان استخدام المعلم للتنافس الفردى كان له تأثير دال على تحصيل تلاميذ الصف الخامس والسادس ، كما وجد مالر ( ) ان التنافس الفردى يحدث تحصيل اكبر فى مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصفوف من الخامس ... يعملون بالتنافس الجماعى •

كذلك كشفت دراسة سكوت Scott ١٩٧٤ (٧٤٨ _ ٧٥٨) فاعلية تأثير التنافس الفردى على ...

... اتضح من بعض الدراسات مثل دراسة ليندس كولد Linds Kold ١٩٨٦ (٩٩ _ ١١٤) ... تفوق التنافس الفردى او التنافس الجمعى على الآخر يعتمد على طبيعة مناخ الصف المتاح اثناء التعلم

ثانيا : اساليب التعلم التى يجب ان يكتسبها تلميذ الحلقة الابتدائية :

قضية التعلم الذاتى والخصائص والسمات الضرورية لاكتشاب مهارات التعلم الذاتى :

(١) التعلم الذاتى :

يعرف على انه القدرة على حل المشكلات والقدرة على الاحساس بالاشياء الهامة والمناسبة فى التعلم والالمام بمصادر المعرفة والقدرة على استخدامها والمهارة فى اتباع التعليمات والقواعد بمرونة وحب الاستطلاع والانفتاح للخبرات والمعلومات الجديدة والمبادأة فى حل المشكلات وانجاز الاعمال ، وبذل الجهد والمثابرة لتعلم الاشياء الجديدة والمعقدة والثقة بالنفس وفهم الذات والدافية الذاتية والعمل لاشباع الذات (٤ : ٥) .

ويشير الفين توفلر (١ : ٤١٩ ــ ٤٢٠) الى أن ما نسميه تعليما اليوم وحتى فى افضل مدارسنا وكلياتنا ليس الا مقارنة تاريخية ميئوسا منها ، ان الاباء يتطلعون الى التعليم ليهيئ ابناءهم للمستقبل ، والمعلمون يحذرون من أن الافتقار الى التعليم سوف يقلل من فرص الاولاد فى عام الغد ، والوزارات ووسائل الاعلام كلها تحث الشباب على البقاء فى المدارس ، مصرة على انه اليوم اكثر من أى وقت مضى يكاد يكون مستقبل الفرد كله متوقعا على التعليم ، ولكن بالرغم من كل هذه العبارات البليغة عن المستقبل فان مدارسنا تتراجع فى اتجاه نظام يحتضر من اتجاهه نحو المجتمع الجديد الذى ينبثق . ان طاقاتهاالهائلة مازالت موجهة لصياغة رجال من طراز عصر التصنيع ومن اجل تفادى صدمة المستقبل ، يجب ان نخلق نظام تعليم يناسب عصر ما فوق التصنيع ، وحتى نفعل ذلك ينبغى لنا ان نبحث عن وسائلنا وغاياتنا فى المستقبل بدلا من ان نبحث عنها فى الماضى .

وتأكيدا على وجهة النظر السابقة ، وما تواجهه نظم التعليم الحالية من تحديات مختلفة فى مصر وفى دول العالم الثالث من عدم القدرة على مواجهة الانفجار المعرفى والتكنولوجى فى شتى مجالات الحياة ، وكذلك زيادة عدد السكان ممن هم فى سن التعليم ، علاوة على نقص الامكانات المادية لمواكبة هذا التطور ، فقد ظهر التعلم الذاتى كأسلوب جديد من اساليب التعليم يستطيع مواجهة هذه المتغيرات والتخفيف من اثر هذه التحديات لما يتسم به هذا النوع من التعليم من خصائص ولما يقوم عليه من مسلمات يلخصها كيلر Keller ١٩٧٩ فى (١٠ : ١٢٧ ــ ١٢٨) فى عدة نقاط نوجزها فيما يلى : —

١ ــ اتاحة الفرصة امام المتعلم فى عملية التعلم تبعا لسرعته واستيعابه وتبعا لوقته وقدراته الخاصة .

ـ تعامل الطالب مع كل موقف تعليمي بطريقة ايجابية •

ـ الضبط والتحكم في مستوى المادة المتعلمة وهو مايطلق عليه الكفاءة •

ـ التعزيز الفوري والتغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلمُ بعد ادائه للاختبار او اجابته على بعض الاسئلة التطبيقية التي عن طريقها يتحقق الطالب من مدى اتقانه للجزء الذي درسه ومدى وصوله الى وتحقيقه للمستوى (المحك) المحدد سلفا •

كما يؤكد طلعت منصور ١٩٧٧ (٥ : ٢١) على اهمية التعلم الذاتي حيث يشير الى انه يؤدي الى نمو وارتقاء الشخصية ، حيث يضمن للفرد حياة نفسية متجددة وتوظيفا امثل لقدراته وامكاناته ، وترشيدا لاسلوبه وتدعيما متزايدا لبنية الشخصية الى ان تصير نهرا عذبا متجددا وليس بركة اسنة راكدة بهذه الكلية اختيار الفصل ... طلاب يتسمون بالاستقلال في التعلم من بين العينة السابقة الذكر • وعندما قام الباحث باجراء مقارنة بين ... شخصية الطلاب المختارين باعتبارهم مستقلين في التعلم كمجموعة تجريبية وسمات شخصية طلاب العينة ... وتوصل الى نتائج موءداها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب العينة ككل وبين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبارات كل من الذكاء ـ مهارات الكتابة ـ المعرفة الاكاديمية ... التفكير الناقد ـ مفهوم الذات ومفهوم الذات المثالية بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في اختبارات كل من النضج الاجتماعي ـ العلاقات الاجتماعية ـ الثقة بالنفس في التعامل مع الآخرين ـ الاصالة والاتجاه النظري ـ الاهتمام بالجمال والتفوق الحسي ـ التحررية وعادات الدراسة ـ والاتجاهات الايجابية نحو التعلم والمعلمين وذلك لصالح افراد المجموعة التجريبية •

وفي دراسة ويلسون Wilson ١٩٧٢ (٨٢ : ١١٥ ـ ١١٨) والتي تقارن بين التلاميذ في مدرسة النظام المفتوح " الذي يمارس فيه التعلم الذاتي " في الاتجاهات نحو المدرسة والمعلم والذات والتعلم والمدرسين في العام السابق ، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات على النحو التالي :ـ

أ ـ ٥٨ تلميذا من تلاميذ المدارس ذات النظام المفتوح والتى مضى على ممارستها لهذا النظام فترة زمنية بسيطة •

ب ـ ٤٦ تلميذا من تلاميذ المدارس ذات النظام المفتوح والتى تمارس هذا النظام حديثا •

جـ ـ ٥٩ تلميذا من تلاميذ المدارس التقليدية •

وباستخدام اسلوب تحليل التباين واختبار نيومان كولز لدلالة الفروق ، اشارت النتائج الى ان تلاميذ المدارس ذات النظام المفتوح يرون انفسهم جادين واكثر اشتياقا وعمقا ، اكثر سعادة وتقيمهم لانفسهم ايجابى فى الوقت الذى اختفت فيه الفروق بين المجموعة الثلاث فى حب الاستطلاع •

وفى تصور نظرى قدمه سكجر Skager ١٩٧٩ (٦٩ : ٥١٧ ـ ٥٤٣) يحدد فيه سبع سمات ضرورية للتعلم الذاتى وهى :ـ

١ ـ تقبل الذات Self-Acceptance أو الروية الموجبة للذات على أنها متعلم يقوم على اساس الخبرة الاولية الناجحة •

٢ ـ التخطيط الكامل Planfulness أو القدرة على تشخيص حاجات الفرد ووضع الاهداف المناسبة وتحديد استراتيجيات التعلم الفعالة لتكملة هذه الأهداف •

٣ ـ الدافعية الداخلية Intinsic Motivation أو الرغبة فى الاصرار والمثابرة فى التعلم فى غياب المكافات المباشرة والخارجية أو العقاب •

٤ ـ التقييم الداخلى Internahized Evaluation أو القدرة على تطبيق الأدلة والبراهين ، سواء كانت ناتجة من الملاحظة الشخصية أو قدمت من جهات خارجية •

٥ — تفتح الخبرة (Openness to Experience) أو الرغبة فى الاندماج فى أنشطة جديدة بسبب حب الاستطلاع أو الدوافع المشابهة •

٦ — المرونـــة (Flexibility) أو الرغبة فى تفسير جوانب التعليم فى صورة جديدة •

٧ — الاستقلالية (Autonomy) أو الرغبة فى اختيار أهداف التعليم والوسائل التى يمكن رؤيتها على أنها غير مهمة أو غير موغوب فيها داخل السياق الاجتماعى •

وفى تصور آخر لدلتمان Dittmann ١٩٨٨ (٢٧ : ٢٢٣ــ٢٣٣) عن كيفية التعليم كمدخل نفسى للتعلم الذاتى، ويشير فيه الى أن مراحل ممارسة أنشطة التعلم تبدأ بوضع الهدف والتخطيط ثم صنع القرار والتحكم فيه ، ثم تقييم مكونات السلوك فى كل هذه الخطوات • ويظهر ذلك واضحا فى ممارسة المتعلم لمشروع التعلم كاملا بمراحله السابقة فقد يختار المتعلمون بأنفسهم موضوعات وطرق تعليم ، ومحتوى التعلم وأهدافه ، وكذلك يحددون الفترة الزمنية التى يستغرقها المشروع ، وكذلك اختيار زملائهم الذين يودون العمل معهم • واختيار الاستراتيجيات للحصول على المعلومات من المصادر المختلفة وكذلك تقيمهم لمستوى تقدمهم أو نجاحهم فى المشروع • وكذلك يشير الباحث الى ارتباط النمو فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى بما يتعرض له الفرد من خبرات فى مرحلة الطفولة حيث تعتمد على علاقة الطفل بوالديه واحساسه بالامن والتشجيع لسلوكه فان ذلك يزيد من دافع حب الاستطلاع لديه وكذلك الاجابة عن أسئلة الاطفال وتشجيعهم على الاخيار والتجريب يغرس عندهم اتجاها موجبا نحو التعليم الذاتـــــى •

وفى دراسة نادية شريف ١٩٨١ (١٠ : ١٢١ ــ ١٣٨) والتى تهدف الى دراسة الانماط الادراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتى والتعلم التقليدى ، وذلك على عينة مكونه من ٤٤ طالبه من الطالبات الدراسات لمقرر فى علم النفس التربوى بجامعة الكويت مستخدمة اختبار الاشكال المتضمنه وبعض المواقف التجريبية ، وكذلك اختبار تحصيلى فى مادة علم النفس ، وباستخدام تحليل التباين أوضحت النتائج أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية نظرا لاختلاف النمط الادراكي (معتمد ــ مستقل) وكذا طريقة الدراسة (تعلم ذاتى ــ تعلم تقليدى) فى حين كان التفاعل بين متغيرى ذا دلالة احصائية عند مستوى ٠٫٠٥ وكان تفاعلا غير ترتيبى حيث وجد أن اداء ذوات النمط الادراكى المعتمد أفضـــل فى ظل أسلوب التعليم التقليدى ، فى حين كان اداء ذوات النمط الادراكى المستقل أفضل فى ظل اسلوب التعلم الذاتى • ويود الباحث الحالى أن يشير الى ان الافراد ذوى الانماط الادراكية المختلفة (مستقل ــ معتمد) يتميزون بسمات شخصية مختلفة كما اثبتت ذلك دراسات متعددة (٧ : ٤٩ــ٥٠) •

ويحدد وولف Wulf ١٩٨٢ (٨٤ : ١٣ ــ ١٩) بعض الخصائص الاساسية للتعلم الذاتى تتمثل فى :

١ ــ الادراك للحقيقـــــة .	Superior Perception of Reality
٢ ــ التقبل الزائد للذات والاخرين والطبيعـــة .	Increased acceptance of Self,of Others And Nature.
٣ ــ التلقائيـة الزائـــــــــدة .	Increased Spontaneity.
٤ ــ التمركز حول المشكـــــــــلات .	Increase in problem - Centering .
٥ ــ زيادة التفاعل والرغبة فى التملديات .	Increased Detachment and desire for
٦ ــ الاستقلالية والمثابرة فى مواجهة المواقف الثقافية .	Increasing autonomy and resistance to to enculturation .
٧ ــ التجدد الهائل فى تقدير الذات وزيادة رد الفعل الانفعالى .	Greater Freshness of Appreuation ,and richness of emotional
٨ ــ اعلى تكـرار لمستوى الخبرة .	Higher Frequency of peak experiences
٩ ــ زيادة التوحد مع الاجناس البشريـــة .	Increasing identification with the Human species .
١٠ ــ العلاقات الشخصية المتغيرة .	Changed inter personal relations .
١١ ــ بناء الشخصية الاكثر ديمقراطية .	More democratic character structure.
١٢ ــ الابتكارية المتزايدة تزايدا كثيرا .	Greatly increased creativeneness.
١٣ ــ التغيرات المحددة فى نظام القيم .	Certian changes in the value system .

وفى دراسة ممدوح الكنانى ١٩٨٤ (٩ : ٢ ــ ٥٧) والتى هدفت الى معرفة الفروق بين الجنسين من حيث قابليتهم للتعلم الذاتى وكذا الفروق بين التخصصات الاكاديمية المختلفة من حيث قابليتهم للتعم الذاتى ، كما هدفت ايضا الى ايجاد معادلة رياضية تتنبأ بمدى قابلية الفرد للتعلم الذاتى من خلال معرفة درجاته على عدد من مقاييس سمات الشخصية المتضمنه فى اختبار كاليفورنيا للشخصية وذلك على عينة من طلاب وطالبات الفرقة الاولى بكلية الصيدلة والآداب قسم علم النفس بجامعة المنصورة ، بلغ قوامها ١٧٠ طالبا وطالبه مستخدما مقياس نحو التعلـــم الذاتى واختبار كاليفونيا للشخصية ، وباستخدام اختبار "ت" وكذلك اختبارات الحل المتتالى . Stepwise Solution test، أشارت نتائج الدراسة الى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائيـة بين الجنسين فى القابليـة للتعلم الذاتى وكذلك بين طلاب كلية الصيدلية وطلاب كلية الآداب . فى حين وجدت معاملات ارتباط موجبـــة ودالة احصائيات عند مستوى ٠،٠٥ بين كل من التحصيل عن طريق الاستقلال وبين الكفاية العقلية والقابلية للتعلم الذاتى ، فى حين لم توجد معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية بين باقى السمات التى يقيسها اختبـــار كاليفورنيا للشخصية والقابلية للتعلم الذاتى ويجدد الاشارة هنا الى أن هذه الدراسة تناولت عددا كبيرا مـــن السمات النفسية فى علاقتها بالقابلية للتعلم الذاتى أو كما يسمى فى هذه الدراسة بالاتجاه نحو التعلم الذاتـــى،

ومن أهمها التحصيل عن طريق المسايرة والتحصيل عن طريق الاستقلال والكفاية العقلية

وتوضيح دراسة محمد أبو شنب ١٩٨٦ (٦) العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي وبعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين مع تحديد طبيعة تأثير كل من متغيرات الجنس، التخصص الدراسي والصف الدراسي ، وذلك على عينة مكونه من ٥٣٩طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية (من الصف الاول ـ الثاني والثالث) منهم (٢٦٢طالبا و٢٧٧طالبة) مستخدما مقايس الاتجاه نحو التعلم الذاتي واستفتاء الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية ، وباستخدام معامل الارتباط واختبار "ت" ،ثم التوصل الى النتائج التالية :

١ ـ توجد علاقات موجبه ودالة احصائيا عند مستوى ٠١، بين الدرجات التى حصل عليها الطلاب من الجنسين على مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي (الدرجة الكلية) من ناحية وبين الدرجات التى حصلوا عليها فى كل من السمات التالية : (غبى ـ ذكى) ، (ضعف الانا ـ قوة الانا) ، (عدم تقبل معايير الجماعة الخلقية ـ قوة الشخصية) ، (الخجل ولحرص ـ المخاطرة والاقدام) ، (الاعتماد على الجماعة ـ الاكتفاء الذاتي) و(ضعف التكوين العاطفى ـ قوة التكوين العاطفى) ٠ ٠

٢ ـ توجد علاقات سالبة ودالة احصائيا عند مستوى ٠١و٠ بين الاتجاه نحو التعلم الذاتي (الدرجة الكلية) وبين السمات التالية : (المزاج البلغمى ـ القابلية للاستثارة) ، (الخضوع ـ السيطرة) ، (واقعى ـ رومانتيكى)و (الثقة بالنفس ـ الميل للشعور بالاثم ٠

الخلاصـــــــــة :

في نهاية البحث ينبغي ان نوءكد مرة اخرى ان اهم اساليب التعليم الواجب استخدامها في الحلقة الاولى مــن التعليم الاساسي يجب ان تكون على النحو التالي :

اولا (١) اسلوب التدريس غير المباشر •

(٢) الاسلوب غير التقليدي •

(٣) اسلوب المدح والتعزيز الموجب المنظم •

(٤) قدر معتدل من النقد •

(٥) اسلوب التعليم الذي يعتمد على تغذية رجعية •

(٦) تقديم الاسئلة التقليدية والتباعدية •

(٧) اساليب التعليم ذات الانشطة البنائية •

(٨) اسلوب التعليم الحماسي •

(٩) اسلوب التعليم المعتمد على التنافس الفردي •

ثانيا : الحرص على اكساب تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسي مهارات التعليم الذاتي لمواجهة الانفجار المعرفي والتكنولوجي في شتى مجالات الحياة •

بحوث مقترحـــــة :

× دراسة العلاقة بين اساليب التعليم والتحصيل الدراسي لطلاب الحلقة الثانية من التعليم الاساسي • ويمكــــن اجرائها على أي صف دراسي •

× دراسة العلاقة بين اساليب التعليم والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية العامة " ويمكن اجرائها على أي صف دراسي بالمرحلة الثانوية " •

× دراسة العلاقة بين اساليب التعليم والتحصيل الدراسي لطلاب التعليم الفني ويمكن اجرائها على أي صف دراسي داخل اى نوعية من التعليم الفني " •

× اكتشاف اساليب التعليم المستخدمة داخل اى مرحلة تعليمية •

× دراسة اساليب التعليم اللازمة لكل مادة دراسية على حدة • يمكن اجرائها فى اى صف دراسي داخل اى مرحلة تعليمية •

توصيات الدراســـــة :

× توصى الدراسة بضرورة التأكد من استخدام معلمى الحلقة الاولى من التعليم الاساسى للاساليب التعليمية السالفة الذكر ولذا ينبغى عقد دورات تدريبية من آن لآخر الهدف منها تدريب المعلمين على استخـــــدام تلك الاساليب •

× ضرورة اعداد بطاقة ملاحظة اساليب التعليم داخل الفصل المدرسى وعلى ان يقوم باستيفائها معلمين مدربين على كيفية استخدام هذه البطاقـــــة •

" المراجـــــــــــــع "

أولا : المراجع العربيـــة :

(١) ألفين توفلـــــر : صدمـة المستقبل ، المغيرات فى عالم الغد (ترجمة : محمد على ناصف) ، دار نهضـة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٤ ٠

(٢) جابر عبدالحميـــد ، سليمان الخضرى : مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة (كراسـة التعليمات) ،دار النهضة العربية ، القاهرة ٠

(٣) رمزيـة الغريـــب: التقويم والقياس النفسى والتربوى ، الانجلو المصرية ،القاهرة ٠

(٤) صلاح مراد ، محمد مصطفى: مقياس الاتجاه نحو التعليم الذاتى(كراسة التعليمات) ،الانجلو المصرية ،القاهرة ، ١٩٧٧ ٠

(٥) طلعت منصـــور : التعليم الذاتى وارتقاء الشخصية ، الانجلو المصرية ،القاهرة ٠

(٦) فؤاد ابو حطـــب ، آمال صادق : علم النفس التربوى ،ط٢ ،الانجلو المصرية ، ١٩٨٠ ٠

(٧) محمد عز الدين ابو شنب: (١٩٨٦) : العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الذاتى، وبعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية _ جامعة المنوفية ، ١٩٧٧ ٠

(٨) محمود عوض الله سالم: أثر تفاعل اسلوب التعلم ،اسلوب التدريس، سمات المتعلم، محتوى التعلم علـى التحصيل الدراسى، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ببنها _ جامعـة الزقازيـق ، ١٩٨٦ ٠

(٩) ممدوح الكنانـــى: التنبؤ بقابلية الفرد للتعلم الذاتى من خلال عدد من سماته الشخصية ، بحوث نفسية وتربوية، مكتبة ومطبعة النهضة ، المنصورة ، ١٩٨٤ ٠

(١٠) نادية شريـــف: الانماط الادراكيـة المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتى والتعلم التقليدى ، مجلة العلوم الاجتماعية _ السنة التاسعة العدد الثالث ، الكويت ، ١٩٨١ ٠

11- Allen, D.I. Some Effects of Advance Organizers and Level of Questions on the Learning and Retention of Written Social Studies Material. Journal of Educational Psychology, 1970, Vol.61.

12.- Belgard, M. Rosenshine, B. and Gage, N.I. The Teachers Effectiveness in Explaining Evidence on its Generality and Correlation with pupils Ratings and Attention Scores. In Research Into Classroom Processes, edited by I.Westbury and A.A. Bellack pp.182-91, New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University , 1971.

13 - Bennett, N. Teaching Styles and Pupil Progress, Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1976.

14 - Bishop,D.D.Effectivenoss of Prior Exposure to Performance Objectives as a Teachnique for Improvement of Student Recall and Retention. Doctoral dissertaion, Ohio State University, 1969.

15 - Brophy, Jere E. and Evertson, Carolyn M. Learning from Teaching: A Developmental Prespective. Boston Allyn and Bacon. 1976.

16 - Butler, R. & Nisan, M. Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance, Journal of Educational Psychology, 1986, Vol.78,No.3.

17 - Campbell, D.T., and Stanley, J.C. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching. In Handbook of Research on Teaching , edited by N.L. Gage, pp.171-247. Chicago : Rand NcNally, 1963.

18 - Campbell, J.R. Cognitive and Affective Process Development and its Relations to a Teacher's Interaction Ratio. Journal of Research in Science Teaching, 1971, Vol.8.

19 - Clawson, E.U. and Barnes, B.R. The Effects of Organizers on the Learning of Structured Anthropology Materials in Elementary Grades, Journal of Experimental Education, 1973,Vol.42.

20 - Clifford, M.M. Effects of Competition as a Motivational Technique in the Classroom. American Educational Research Journal, 1972,Vol.9.

21 - Conners, C.K., and Eisenberg, L. The Effects of Teacher Behavior on Verbal Intelligenece in Operation Head Start Children. Project No.510, U.S. Office of Economic Opportunity, Baltimore: Johns Hopkins University, 1966.

22 Cook, J.M. Learning and Retention by Informing Students of Behavioral Objectives and Their Place in the Hierarchical Learning Sequence. U.S. Office of Education Final Report. College Park, Md.: University of Maryland, 1969.

23 - Cook, R.E. The Effect of Teacher Methodology upon Certain Achievements of Students in Secondary School Biology. Doctoral dissertation, University of Iowa, 1967.

24 - Crawford, J., et al. Classroom Dyadic Interaction: Factor Strucuture of Process Variables and Achievement Correlates. Journal of Educational Psychology, 1977,Vol.69.

25 - Dalis, G.T. Effects of Precise upon Student Achievement in Health Education. Journal of Experimental Education 1970, Vol.39.

26 - DeRose, J. Independet Study in High School Chemistry. Journal of Chemical Education, 1970,Vol.47.

27 - Dittmann,F.K.(1981):Learning How to Learn:A psychological Approach to selfdirected Learning, Education, Vol 24,pp.223-233.

28 - Dunkin,M.J., and Biddle, B.J the Study of Teaching .New York:Holt, Rinehart and Winston,1974.

29 - Elawar, Maria C. & Corno, Lyn. A Factorial Experiment in Teacher's written Feedback on Student homework: Changing Teacher Behavior a little rather than a lot. Journal of Edu ational Psychol-ology, 1985, Vol. 77 (2).

30 - Flanders, N.A. Some Relationships Among Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement. In Interaction Analysis: Theory, Research and Application, edited by E.J. Amidon and J.B. Hough pp. 217-42. Reading Mass: Addison-Wesley, 1967.

31 - Flanders, N.A. Analyzing Teacher Behavior, Reading Mass: Adison-Wesley, 1970.

32 - Fortune, J.C., AStudy of the Generalities of Presenting Behaviors in Teaching, Project No. 6-8468, U.S. Office of Education. Memphis: Memphis State University, 1967.

33 - Furst, N.F. The Multiple Languages of the Classroom. Paper Presented at Annual Conference of American Educational Research Association, New York, 1967.

34 - Good, T.L. & et al. Effects of Teacher Sex, Student Sex, and Student Achievement on Classroom Interaction. Journal of Educational Psychology, 1973 Vol.65.

35 - Goodlad, J.L., Kelin, M.F. and Associates. Looking Behind the Classroom Door. Worthington, Ohio: Charles Jones Publishing. 1974.

36 - Graben, R.A., et al. The Effects of Subsuming Concepts on Student Achievement of Unfamiliar Science Learning Materials. Journal of Research on Science Teaching, 1972, Vol.9.

37.- Groteueschen, A.D. and Sjogren, D.O. Effects of Differential Structural Introductory Materials and Learning Tasks on Learning Transfer. American Educational Research Journal, 1968, Vol.5.

38 - Harris, A.J. , and Serwer,B. Comparison of Reading Approaches in First Grade Teaching with Disadvantaged Children: The CRAFT Project. Project No. 2677, U.S. Office of Education. New York: City University of New York,1966.

39 - Harris, A.J. & et al. A Continuation of the CRAFT Project: Comparing Reading Approaches with Disadvantaged Urban Negro Children in Primary Grades. Project No. 5-0570, U.S. Office of Education. New York: City University of New York , 1968.

40 - Hartly, J. The Effects of Pre-Testing on Post-Test Performance. Instrutional Science, 1973, Vol.2.

41 - Horn, Alan J.& Medway, F.J. The Effect of Peer and Adult Feedback on Young Children's task Performance and Imitative Behavior, child Study Journal, 1984, vol, 14(2).

42 - Hughes,D.C. An Experimental Investigation of the Effects of Pupil Responding and Teacher Racting on Pupil Acheivement. American Educational Research Journal, 1973,Vol.10.

43 - Kiewra, K.A. & Benton, S.L. The effects of Higher-order review questions with feedback on achievement among Learners who take notes or receive the instructor's notes. Human Learning: Journal of Practical Research & Applications, 1985 Vol.4(3).

44 - Kirby, J.R. & Cantwell, R.H. Use of Advance Organizers to facilitate higher-level text Comprehension. Human Learning: Journal of Practical Research & Applications, 1985, Vol.4(3).

45 - Klausmier, H.J., and Feldmain, K.V. The Effects of a Definition and a Varying Number of Example and Non-Examples on Concept Attainment.Technical Report No. 280. Madison, Wis: Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning , 1973.

46 - Lindskolds, S.& et al. Transforming Competitve or Cooperative Climates. Journal of Conflict Resolution, 1968, Vol. 30(1).

47 - Lucase, A.M. Inflated Post-Test Scores Seven Months After Pre-Test. Science Education, 1972, Vol. 56.

48 - Maller, J.B. Cooperation and Competition: An Experimental Study on Motivedion. New York: Teachers College, Columbia University, 1929.

49 - Mastin, V.E. Teacher Enthusiasm. Journal of Educational Research, 1963 Vol.56.

50 - Melton, R.F. Resolution of Confilicting Claims Concerning the Effects of Behavioral Objectives on Student Learning. Review of Educational Research, 1978, Vol.48.

51 - Miller, G.L. Collaborative Teaching and Pupil Thinking. Journal of Teacher Education, 1966, Vol.17.

52 - Morrison, B.M. The Reactions of Internal and External Children to Patterns of Teaching Behavior: Doctoral dissertation, University of Michigan , 1966.

53 - McCoard, W.B. Speech Factors as Related to Teaching Efficiency Speech Monographs, 1944, Vol.11.

54 - McKinney, C.W & et al. Some Effects of Three Levels of Teacher Enthusiasm on Student Achievement and Evaluation of Teacher Effectiveness Journal of Instructional Psychology, 1984, Vol.11(3).

55 - McKinney, C.W & et al. Effects of Overt Teacher Enthusiasm on first-grade Students Acquisition of three concepts. Theory & Research in Social Education. 1984, Vol.11(4).

56 - Oswald, J.M. Instructor Specified Instructional Objectives and Achievement of Social Studies Knowledge and Comprehension. Doctoral dissertation, Stanford University, 1970.

57 - Pedhazur, Elazar. J.Multiple Regression in Behavioral Research, 2nd Ed., Holt, Rinehart & Winston, 1982.

58 - Penny, R.E. Presentational Behaviors Related to Success in Teaching. Doctoral dissertation, Stanford University, 1969.

59 - Perkins, H.V. Classroom Behavior and Underachievement. American Educational Research Journal, 1965, Vol.2.

60 - Perkins A Procedure for Assessing the Classroom Behavior of Students and Teachers. American Educational Research Journal, 1964, Vol.1.

61 - Powell, E.R. Teacher Behavior and Pupil Achievement. Paper Presented at Annual Conference of American Educational Research Association, Chicago, 1968.

62 - Rosenshine, B. Enthusiastic Teaching: A Research Review. School Review, 1970, Vol.78.

63 - Rosenshine, B. Teaching Behaviors and Student Achievement. Slough, England: National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1971.

64 - Rosenshine, B. Teaching Behaviors Related to Pupil Achievement:A Review of Research. In Research into Classroom Processes, edited by I. Westbury and A. A. Bellack,pp.51-98, New York: Teachers College, Columbia University, 1971.

65 - Samph, T. Teacher Behavior and the Reading Performance of Below-Averag Achieveres. Journal of Educational Research, 1974, Vol. 67.

66 - Scott, W.E., and Cherrington, D.J. Effects of Competitve, Cooperative, and Individualistic Reinforcement Contingencies, Journal of personality and Social Psychology, 1974, Vol.30.

67 - Shmurak, C.B. The Effect of Varying the Congnitive Style of Advance Organizers on Learning of Expository Science Material by Eighth Graders.Doctoral dissertation, India University , 1974.

68 - Silvernail, D.L. Teaching Styles as Related to Student Achievement. U.S.A National Education Association Puplication, 1979.

69 -- Skager, R.(1979) :Self-Directed Learning and schooling permanent Research,International Review of Education,vol.25,pp.517-543.

70 - Soar,R.s. An Integrative approach to Classroom Learning .project Nos. 5-R11 MHO 1096 and MH02045, National Indtitue of Mantal Health. University of South carolina and Temple University respectively, 1966.

71 - Soar, R.S. Optimum Teacher-Pupil interaction for Pupil Growth Educational Leadership, 1968,Vol.26.

72 - Soar, R.S. Teacher Behavior Related to Pupil Grawth. International Review of Education , 1972, Vol.18.

73 - Soar, R.S. and Soar,R.M. An Attempt to Identify Measures of Teacher Effectiveness from Four Studies. Journal of Teacher Education 1976, Vol.27.

74 - Spaulding, R.L. Achievement, Creativity, and Self-Concept Correlates of Teacher-Pupil Transacions in Elementary School Classroom Project No. 1352, U.S. Office of Education. Hompstead, N.Y.: Hofstra University, 1965.

75 - Strawitz, B.M. Cognitive Style and the Effects of two Instructional treatments on the acquisition and transfer of the ability to control Variables: A Longitudinal study, Journal of Research in Science Teaching, 1984, Vol.21(8).

76 - Thelen, J.N. The Use of Advance Organizers and Guide Material in Viewing Science Motion Pictures in a Ninth Grade. Doctoral dissertation, Syracuse University, 1970.

77 - Thompson, G.R. and Bowers, N.C. Fourth Grade Achievement as Related to Creativity, Intelligence and Teaching Style. Paper presented at Annual Conference of American Educational Research Association, Chicago, 1968.

78 - Tisher, R.P. The Nature of Verbal Discourse in Classrooms and Association Between Verbal Discourse and Pupils, Understanding in Science. In Scholars in Context: The Effect of Enviornments on Learning, edited by W.J. Campbell, pp.369-87. Sydney: Wiley, 1970.

79 - Wallen, N.E. Relationships Between Teacher Characterristics and Student Behavior: Part 3. Project No. 2628, U.S. Office of Education, Salt Lake city:Univesity of Utah, 1966.

80 - Welch, W.W., and Walberg, H.S. Pre-Tests and Sensitization Effects in Curriculum Evaluation. American Educational Research Journal, 1970, Vol.7.

1 - Welfs, M.L. A Consideration of Direct and Indirect Teaching Styles with Respect to Achievement and Retention of Learning in Science Classes. Journal of Research in Science Teaching, 1973, Vol.10.

82 - Wilson, F.S., Stuckey, T.and Langevin,R.(1972).Are Pupils in the Open Plan school Different, Journal of Educational Research,vol. 66,No.3,pp.115-118 .

83 - Wulf, C.(1982) :Self - Education: An Essential Element of Education, Education, vol.26,pp.13-19 .

84 - Wright,C.J., and Nuthall,G.Relationship Between Teacher Behavior and Pupil Achievement in three Experimental Elementary Science Lessons. American Educational Research Journal, 1970,vol.7.

الدراســــة الرابعــــــــــة

النظـــــام التعليمـــى بالمرحلـــة الابتدائيـــــــة
كأداة رئيسيـــة فى التنمية البشريــــــــة

اعـــــداد

أ٠د/ رسمـى عبد الملك رستـــــم

النظام التعليمى بالمرحلة الابتدائيــة (١)

كـأداة رئيسيــة فى التنميــة البشريــــــــة

مقدمـــة :

الانسان كما تؤكـد الأدبيات هو صانع التنمية ، وهو فى الوقت ذاته هدفها ، ولابد مـن أن يستمتع بثمرات جهده وصناعته ٠٠ وأن يستطيع التقدم المادى العلمى إسعاد الانسان ، أوارضاء حاجاته غير المادية ، فالانسان المعاصر — كما هو واضح فى الدول الغربية — يعانى من الوحـدة بين الملايين ، ويعيش مجتمع التنافس بلا حدود مما يفرض عليه الأنانية والطموح بل النجاح المتجدد بأى ثمن ، ولذلك تقع العلاقات الانسانية الضائعة ضحية الاهتمام بالنجاح الفردى ، ويفرض النجاح والفشل ضغوطا عصبية ونفسية مرهقة ، يحاول المرء التخفيف منها بتعاطى المهدئات الكيميائيـــــة أو المشروبات الكحولية أو العقاقير المخدرة ، وانتشرت الجريمة ٠٠ واختل أمن الفرد ٠

ولقد ارتبطت التنمية البشرية ارتباطا عضويا باحترام الانسان لذاته ، وفى ذاته .باعتبـــــار أن عملية تنمية الموارد البشرية هى عملية زيادة أوجه المعرفة والمهارات عند جميع أفراد المجتمــــع، عن طريق التعلم وحسن تنظيم هذه الموارد وتوزيعها واستغلالها بكفاءة ، وهى تساعد الأفراد علــى الاستمتاع بحياتهم على أكمل وجه كأعضاء فى وجود اجتماعــى ٠

والعلاقة بين التعليم وتنمية الموارد البشرية علاقة لايعوزها البيان ، وأن كانت طبيعـــة العلاقة هى التى تحتاج الى البيان ٠ وبالتالــى فان عملية تنمية الموارد البشرية — وفى دولة ناميــة — هى عملية تغيير المهارات القائمة لـ اذا كانت غير متمشية مع أهداف التنمية ، واكساب مهارات جديدة وتنمية زيادة هذه المهارات الجديدة ٠٠ وتتضمن هذه العوامل التعليم النظامى أو غير النظامـــــى، والمقصود أو غير المقصود أو المصاحب،وهو مايتعلمه الفرد عن طريق وسائل الاعلام أو التربيـــــة الأسرية أو التعليم التلقائــى ٠

وتخطيط التعليم طبقا لهذه النظرة يتم على أساس أهداف اجتماعية ، وقد وصفه "باونــز" و "بيكرمان" وصفا دقيقا ٠ ويفترض فى اطار هذا المفهوم أن القوى البشرية الأكثر تعلما ســــوف تحاول من تلقاء نفسها العمل على نجاح وزيادة التنمية الاقتصادية ٠ ويركز هذا المنهاج على تحديـد مناطق الاختناق فى النظام التعليمى على ضوء الأهداف الاجتماعية والتعليمية الموضوعة ثم التنبــــؤ بالتقديرات التالية على ضوء الزيادة فى السكان ورغبات الأفراد الطليعة فى الأنواع المختلفة والمستويات المختلفة من التعليم ٠ بالاضافة الى ربط خطة التعليم ربطا كاملا بأهداف خطة التنمية الاقتصادية

(١) اعداد : ١٠د/ رسمى عبد الملك رستـــم

من حيث احتياجاتها من القوى البشرية اللازمة للقيام بأعباء وسياسة التنمية ٠

والجدير بالذكر أن هذه النظرة الى التنمية البشرية ليست بالجديدة ، فقد نادى "أرسطو" بأن تحقيق صالح البشرية يجب أن يكون مقياس تقييم الأوضاع الاجتماعية ٠ بل وحذر من الحكم على المجتمعات بأشياء لاتطلب لذاتها بل كوسيلة الى تحقيق أهداف أخرى مثل الدخل المرتفع والثروة ، حينما قال أنه " من الواضح أن الثروة لاتمثل الخير الذى نسعى الى تحقيقه فهى مجرد شئ مفيد للوصول الى شئ اخر" ٠

وهذا مايؤكد على العلاقة بين التعليم والتنمية البشرية ، حيث يؤكد التعليم على الاعتبار الانسانى ومدى ارتباط التنمية البشرية ارتباطا عضويا باحترام الانسان لذاته ، وفى ذاته ولمجتمعه، واعتبار التعليم حق من الحقوق الانسانية وبرفع من المستوى العام للمجتمع ويزيد من احساس الافراد ووعيهم بالتفكير المنطقى واكتساب مهارات تمكن الافراد من الابتكار ٠ مما يحتم أن توجه خطة التعليم وجهة اجتماعية انسانية وأن تراعى تهيئة الفرص للافراد للتعليم الى أقصى ماتسمح به قدراتهم ، ومن ثم فان نموذج تخطيط التعليم فى مصر عليه أن يجمع بين منهاجى تخطيط التعليم: منهاج تخطيط التعليم على ضوء الأهداف الاجتماعية والانسانية ، ومنهاج تخطيط التعليم على ضوء الاحتياجات من القوى العامله ٠٠

وهذا ماتثيره هذه الورقة من خلال تحديدها لمشكلة الدراسة الحالية ٠

القضية المطروحة للبحث ومنهج تناولها :

يحاول البحث التعرف على مدى فعالية الادارة التعليمية وتخطيطها فى تحقيق التنمية البشرية للانسان المصرى باعتبار التعليم مطلب أساسى للتنمية البشرية ؟

وللاجابة على هذا التساؤل الرئيسى يتم عرض المحاور التالية : (من خلال استخدام المنهج الوصفى التحليلى)

أولا : التنمية البشرية هدفا ووسيلة ٠
ثانيا : مؤشرات التنمية البشرية — المؤشرات التعليمية ٠
ثالثا : التربية كنظام اجتماعى
رابعا : أهداف التعليم المصرى المؤديه الى التنميه البشريه ٠
خامسا : ملامح النظام التعليمى المصرى ٠
سادسا : تخطيط وتنمية الموارد البشرية ودور الادارة التعليمية والتخطيط التربوى ونظام تمويلة فى تحقيق التنمية البشر
سابعا : رؤية تحليلة حول التحديات والمعوقات التى تقابل التعليم المصرى كمطلب اساس للتنمية واساليب مواجهتها ٠

(أولا) : التنمية البشرية هدفا ووسيلة :

التنمية Development ، من الالفاظ الشائعة التى شاع استخدامها بكثرة فى الاونة الأخيرة ، ولقد تعددت مفاهيم التنمية من الناحية الوصفية أو الوضعية ، بتعدد الاشكال التى اتخذتها والاستراتيجيات التى تبنتها ، والفلسفات والسياسات التى واجهتها خلال العشرين أو الثلاثين سنة الماضية فى بلدان العالم المختلفة . أما من الناحية المعيارية ، وفى ضوء الدروس المستفادة من التجربة العالمية ، والاستراتيجيات التنموية الجديدة التى صارت تبدو فى الافق يمكن تحديد مفهوم التنمية بأنها : " مجموعة العمليات الرشيدة الشاملة المتكاملة التى يقوم بها مجتمع من المجتمعات ، لتحسين نوعية الحياة ومستوى "الثقافة" فيه ، وبخاصة فى القطاعات الفقيرة أوالمتدنية فيه ، بما يقربه من مثله وآماله فى التقدم والرفاهية ، والتنمية بهذا المعنى هى تنمية اجتماعية تتم فى اطارها التنمية الاقتصادية" (١) .

ويؤكد على هذا المفهوم ويسايره عدة تعاريف أخرى يتضح منها جميعا مايلى :-

أ - أن التنمية ماهى الا تغير أو تغيير اجتماعى Social Change ارادى ومقصود للانتقال بالمجتمع من الحال الذى هو عليه فعلا الى الحال الذى ينبغى أن يكون عليه أملا ، أو بمعنى اخر فهى العملية المرسومة والمقصودة والمخطط لها تخطيطا سليما ، بهدف احداث تغيير لتقدم المجتمع بكل ابعاده اقتصادية كانت أم اجتماعية أم ثقافية ، أم سياسية ، وذلك فى حدود الاطار العام لخطة الدولة (٢) .

ب - أن التنمية عملية تغير ثقافى دينامية ، أى متصلة وواعية موجهة تتم فى اطار اجتماعى معين ، وترتبط عملية التنمية بازدياد أعداد المشاركين من أبناء الجماعة فى دفع هذا التغيير وتوجيهه ، والتنمية بهذا المعنى تنطوى على توظيف جهود الكل من أجل صالح الكل ، خاصة تلك القطاعات والفئات الاجتماعية التى حرمت فى السابق من فرص النمو والتقدم (٣) .

جـ - أن التنمية عبارة عن عمليات تغيير اجتماعى تلحق بالبناء الاجتماعى ووظائفه ، بغرض اشباع الحاجات الاجتماعية للافراد ، وهى ليست مجرد تقديم الخدمات ، وانما تشتمل على عنصرين أساسيين :

- أحدهما ، تغيير الأوضاع الاجتماعية القديمة التى لم تعد تساير روح العصر .
- والاخر ، اقامة بناء اجتماعى جديد تنبثق عنه علاقات جديدة ، وقيم مستحدثة ، ويسمح للافراد بتحقيق اكبر قدر ممكن من اشباع المطالب والحاجات. (٤)

ومما سبق ، يتضح أن العمل على تحقيق مقتضيات التنمية يتطلب أمورا عديدة من بينها :

١– زيادة الاستفادة من التقدم العلمي ، والتكنولوجي ، وتبادل الخبرات بين الدول المتقدمة والنامية.

٢– تطور نظم التعليم بما يتناسب واحتياجات كل بلد لخدمة أغراض برامج التنمية .

وهكذا يتضح أهمية وضع قضايا الانسان فى اطار أوسع وأرحب من الاطار الاقتصادى، ايمانا بأهمية التركيز على تنمية الانسان كمورد بشرى فى خدمة الاقتصاد والانتاجية .. وهذا يقودنا الى توضيح مفهوم التنمية البشرية .

التنمية البشرية : Human Development

هى عملية توسيع (×) الخيارات المتاحة أمام الناس "Human Development is a Process of enlarging People's Choices". وأهم هذه الخيارات هى تحقيق حياة طويلة خالية من العلل ، واكتساب المعرفة ، والتمتع بمعيشة كريمة ، على أن هناك خيارات أخرى من بينها الحرية السياسية ، وضمان حقوق الانسان ، واحترام الانسان لذاته ، وهو ماأسماه "ادم شميث" بالقدرة على مخالطة الاخرين دون شعور بالخجل". (٥)

وهذا التعريف هو المعتمد فى تقارير برنامج الأمم المتحدة الانمائى .

والجدير بالذكر أنه لم يكن موضوع التنمية البشرية ، وليد تقرير برنامج الأمم المتحدة الانمائى الذى صدر لأول مرة عام ١٩٩٠ ، بل ان العكس صحيح فتبنى هذه المنظمة للموضوع جاء نتيجة لشيوع الاهتمام به خلال العقدين الماضيين .. وقد يرجع ذلك منذ تمرد الشباب فى كل البلاد الغربية فى عام ١٩٦٨ ، والسنوات التى سبقتها أو تلتها الذى عبر عن حقيقة هامه .. فرغم تقدم هذه البلدان وتحسن مستوى معيشة أغلبية سكانها ، وان لم تتمكن من تصفية جيوب الفقر فيها. ولكن منبع التمرد كان يكمن فى عجز التقدم المادى والعلمى عن اسعاد الناس ، أو عن ارضاء حاجاته غير المادية. (٦)

فالتعليم مثلا غلب عليه طابع التمدرس Schooling ، على حساب تنمية القدرة الذاتية على التعلم Learning ، كذلك أصبح الطابع الغالب على الطب هو التداوى

(×) والوسع هو السعة فى صحيح اللغة الجدة والطاقة ، وهو بالدقة مايعنيه الفعل الانجليزى Enlarge

Medication ، على حساب الصحة ، كما عرفتها منظمة الصحة العالمية أنها : " حالة من الوجود الطيب الجسدى والنفسى" . (٧)

"Health is a State of Physical and Psychological Well Being and not Being Disease Free."

والتنمية البشرية ، وهى عملية توسيع الخيارات المتاحة للناس ، فمن حيث المبدأ يمكن أن تلك الخيارات بلا حدود Infinite ، وأن تتغير عبر الزمان . ولكن ثمة ثلاث خيارات تبقى جوهرية فى كل مستويات التنمية وهى :

١ـ أن يعيش المرء حياة طويلة وصحيحة . Healthy

٢ـ وأن يحصل معارف .

٣ـ وأن يحصل على الموارد الضرورية لتوفير مستوى معيشى لائق .

واذا لم يحصل الفرد على تلك الخيارات الثلاثة ، فان كثيرا من الخيارات الأخرى تسد أبوابها أمامه . ولكن التنمية البشرية لاتقف عند هذا الحد ، فهناك خيارات أخرى ويقدرها كثير من الناس تقديرا عاليا ، وهى تمتد من الحرية السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، الى توافر فرص الخلق والابداع والتمتع باحترام الذات وضمان حقوق الانسان .

وللتنمية البشرية جانبان : بناء القدرات البشرية بتحسين مستويات الصحة والمعرفة والمهارات من ناحية ، وانتفاع الناس بقدراتهم المكتسبة فى وقت الفراغ ، وفى أغراض الانتاج وللنشاط فى أمور الثقافة والمجتمع والسياسة من ناحية أخرى ، واذا لم يتكافأ الجانبان حل بالانسان الاحباط . (٨)

فالانسان ليس فقط كائنا عارفا ، ولكنه أيضا كائن صانع ، فهو الكائن الحى الوحيد الذى يفكر ويبدع ويخزن المعلومات عما يحيط به من عناصر البيئة الطبيعية . وهو الذى يتخيل مايريد من أشياء ويعمل على صنعها بيديه . ففى البدء كان الانسان ومايملك من معارف ومايكتشف من مهارات . ثم اكتشف الانسان أدوات تيسر له عمله ، أى تمكنه من اتمامه فى وقت أقل أو بجهد عضلى أقل .. ومع تقدم البشرية وتشابك أنشطة البشر وتعقد ماينشأ بينهم من علاقات وتنوع تلك العلاقات وكذلك القفزات السريعة فى المعرفة العلمية الرياضية والفيزيائية والحيوية بنوع خاص ، زاد الطابع الجماعى للنشاط الانتاجى ، ولبقية انشطة الافراد فى مختلف المجتمعات . كما أن الانسان خلق طموحا فاذا لم يفتح له المجتمع الفرص المتكافئة للتقدم والحراك الاجتماعى الى أقصى ماتسمح له به قدراته الذاتية فلن يتطلع الى الاستمرار فى التعلم ، ولن يرغب فى التدريب ، ولن يغير مهنته وفقا لاحتياجات سوق العمل ، كل مايجب أن يدركه الجميع فى بلادنا هو أن ننظر الى

مستقبل أولادنا ، وليس الى استهلاكنا المباشر حتى يدخر المجتمع ويستثمر ويخلق الفرص الجديدة للعمالة وللحراك الاجتماعى · كذلك لابد أن يتبنى المجتمع قيم العقل والعمل والجد والاتقان والرغبة فى التفوق المشروع المبنى على الجهد والعطاء ، كما أن الرضا والحماسة والاقدام تتوافر اذا كانت أمام كل مواطن فرصة اشباع حاجاته جميعا ولوعلى مستوى مادى متواضع. (٩)

والتنمية البشرية باختصار هى عملية تمكين الانسان من تحقيق انسانيته ، ذلك الانسان الفاعل والمنفعل معا فى حركة مجتمعه ، وبالاشارة الى معيار التفاعل والافادة من المتغيرات التكنولوجية ينبغى أن يكون هو مدى ماتضيفه من اثراء للتنمية البشرية ·· فالتنمية البشرية يمكن تلخيصها فى توفير واتاحة الفرص المجتمعية والبيئية لنمو الطاقات الجسمانية والعقلية والروحية والابداعية والاجتماعية الى أقصى ماتستطيعه طاقات الفرد والجماعة (١٠) .

وهذا يساير مفهوم التعليم ، فالتعليم فى مجمله عمليات يتحول فيها الوليد البشرى من مجرد كائن بيولوجى الى كائن اجتماعى ، واذا نظرنا الى العلاقة بين التعليم والتنمية فاننا نجد أن الصلة بينهما قوية ويرجع ذلك الى أن النظام التعليمى يعد الموارد البشرية التى يتطلبها النمو الاقتصادى ويحتاج اليها ، وتلبية الطلب المتزايد على التعليم الذى يتسم به العصر الحالى، كعلاج لمشكلات اجتماعية ·

(ثانيا) : مؤشرات التنمية البشرية :

المؤشرات هى دلالات على أمور أو أحوال معينة ، سواء المؤشرات الكيفية (وهذه تعبر عن اتجاه ملحوظ يدركه المرء بالمشاهدة والمتابعة لمسألة من المسائل التى تستدعى انتباهه من خلال المعايشة والمراقبة لها ، ولعل هذه المؤشرات الكيفية — فى بعض الحالات — تكون مثارا للتدقيق والاختبار عن طريق مزيد من الملاحظة والمتابعة للتأكد من صحتها ، بل وقد تؤدى الى التثبت منها بطريقة كمية احصائية) ، أو المؤشرات الكمية الاحصائية باعتبارها تتسم بمزيد من الدقة فى وصف الحالة وتقدير حجمها ورصد ابعادها الحالية أو تطورها عبر الزمن ، الى غير ذلك مما يمكن أن تستخدم فيه هذه المؤشرات. (١١)

وتركز تقارير التنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة الانمائى عام ١٩٩٠ الى١٩٩١ فى قياس التنمية البشرية على ثلاثة عناصر أساسية من حياة البشر وهى :

١ـ طول العمر ٢ـ مستويات المعيشة الكريمة ٣ـ المعرفة ·

بينما أشار تقرير ١٩٩٢ الى عدد من وجوه النقص فى هذه المؤشرات والقياس ووعد أصحاب التقرير باجراء مزيد من البحوث والدراسات والقياسات الكمية والمحاولات الرياضية اللازمة لتحسين مؤشر التنمية البشرية ، لاصرارهم على ضرورة وجود مؤشر مركب واحد يقيس التغيرات فى أوضاع البشر ، كما يفترض أن رقم الناتج المحلى الاجمالى يعكس مجمل النشاط الاقتصادى والاجتماعى ٠

وتركز الورقة البحثية الحالية ، على العنصر الثالث وهو المعرفة ، كمؤشر أساسى فى قياس التنمية البشرية ، حيث أن المؤسسات التعليمية تلعب دورا ايجابيا فى عملية التحويل الاجتماعى، حيث تعمل على تنمية الوعى العلمى والتكنولوجى والاجتماعى عند أفراد المجتمع ، فثقافة هؤلاء الافراد ووعيهم يعملان على تقدم المجتمع وتنمية الانتاج فيه ٠٠ وتتداخل مؤشرات التعليم بعضها مع البعض الآخر ٠٠ وسوف تحاول هذه الورقة البحثية استخلاص أهم المؤشرات التعليمية التى ترتبط بشكل مباشر بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٠

المؤشرات التعليمية :

فاذا كان التعليم حقا من حقوق الانسان من الناحية القانونية ، فانه واجب على الفرد وعلى المجتمع من الناحية الانمائية ، وأن قيمة التعليم تستمد منطقها من أن المعرفة غاية فى حد ذاتها ، كما أنها وسيلة لتحقيق غايات انسانية ومجتمعية أخرى ٠ كما أن التعليم هو الطاقة المحركة للتنمية البشرية التى تهدف الى تحقيق انسانية الانسان من خلال التكوين الأمثل لقدرات الفرد ومعارفه ومهارته بما يمكنه من التفاعل المثمر والخلاق مع بيئته بمكوناته المادية والبشرية والمؤسسية ، ومن أهم المؤشرات التعليمية :

١ــ الأرقام الدالة على نسبة الملمين بالقراءة والكتابة :

حيث أن الأرقام الدالة على نسبة الالمام بالقراءة والكتابة ليست الا انعكاسا عاما لامكانية الحصول على فرص التعليم ، ولاسيما التعليم الجيد الذى يعد من الضرورات الهامة للحياة المنتجة فى المجتمع الحديث ٠ ولكن الالمام بالقراءة والكتابة ليس الا الخطوة الأولى فى مجال التعليم واكتساب المعرفة ٠

كما أن خفض نسبة الأمية يعمل على تنمية الموارد البشرية بتأهيلها لدخول سوق العمل ، وان دراسة هذا المؤشر يساعد على التعرف على الواقع الحالى بالنسبة للمتعلمين فى السكان بصفة عامة ، وفى قوة العمل بصفة خاصة ، كما أن الأمية تعتبر عقبة فى سبيل التنمية

الاقتصادية والاجتماعية للبلاد ، ومن ثم فهى التى تحدد نوعية وامكانية الاستفادة من هـــــذه الثروة البشريـــة ٠

واذا كان الهدف العالمى بالنسبة لعام (٢٠٠٠) ، هو تحقيق خفض بنسبة ٥٠٪ فـــى معدلات الأمية الحالية للكبار ، مع تحقيق زيادة اكبر فى معدل الالمام الاناث بالقراءة والكتابـــة، لكى يختفى الفارق بين الذكور والاناث فى هذا المؤشر الهام ٠٠فهـذا يتطلب ضرورة رفـــــــع المخصصات المتواضعة لبرامج محو الأمية بما يتناسب مع الانخفاض الشديد لمعدلات الالمـــــــام بالقراءة والكتابة ٠٠ حتى لايتقدم معدل محو الأمية بخطى بطيئة كما حدث خلال العقـــــود الثلاثة الماضية ٠٠

ويوضح الجدول التالى الأرقام المستهدفة لمحو الأمية بحلول عام (٢٠٠٠)، بالنسبة لمصر(×)

تنمية بشرية متوسطة	خفـض معدلات الأميـة المقدرة فى عام ١٩٩٠ بمقدار النصف				
	(١) معدل الامية بين الكبار ١٩٧٠	١٩٨٥	متوسط المعدل السنوى للانخفـاض ١٩٨٥/٧٥	معدل الانخفاض السنوى اللازم لبلوغ المعدل المستهدف لعام (٢٠٠٠)	سنة بلوغ الهدف قياسا على معدلات الانخفاض السابق
مصـــــــر	٦٥٪	٥٥٪	١١ر١٪	٨٧ر٤	٢٠٤٨
	(٢) معدل الامية بين الاناث				
	٨٠٪	٧٠٪	٨٩ر٪	٣٩ر٦	٢٠٩٧

٢ـ القيد العام فى المدارس الابتدائية لجميع الأطفال الذين هم فى سن الالتحاق بالمدارس :

حيث أنه يرتبط بالمؤشر السابق ، حيث عند ضمان التحاق جميع البنين والبنات بالمدارس الابتدائية ، فسوف ترتفع معدلات الالمام بالقراءة والكتابة ، مما يساعد الاستثمار فى التنميـــة البشرية على اطلاق الطاقات الخلاقة لأربعة أخماس الجنس البشرى الذين يعيشون فى البـــلاد

(×) الرجوع الى :
برنامج الأمم المتحدة الانمائى : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٠، ص١٢٨

النامية ٠

ويعد الاعلان واطار العمل اللذين أصدرهما المؤتمر العالمى للتعليم للجميع (الذى عقد فى جومتين بتايلاند من ٥-٩ مارس ١٩٩٠) ، معقد الامال فى تحقيق تقدم أسرع فى هذا المجال الذى انتقل الى رأس قائمة الأولويات بالنسبة لعقد التسعينات ٠

٢- الأهداف التعليمية والنظام التعليمى :

حيث يعتبر النظام التعليمى هو الأداة الرئيسية فى التنمية البشرية وتحقيق الأهداف التعليمية ، حيث تجد أن مؤشرات البنك الدولى الخالية للمجال التعليمى ، تستخدم مايلى:

أ - نسب الاستيعاب فى المرحلة الأولى من التعليم ٠

ب - نسبة من أكملوا خمس سنوات دراسية (وبهذا يمكن حساب معدلات التسرب) ، والجدير بالذكر ، أهمية حساب التسرب بأسلوب واقعى (١٢) ٠٠ حيث أن تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢ ، يذكر أن نسبة الاستيعاب فى مرحلتى التعليم الابتدائية والثانوية فى مصر ٨٩٪ ، وهو رقم مستمد من منشورات اليونسكو ، وذلك لأن وزارة التعليم المصرى كانت تحسب نسبة من وجدوا أماكن فى فصول السنة الأولى الابتدائية الى اجمالى الراغبين فى التعليم ، وهكذا كان رقم الاستيعاب يتجاوز ٩٠٪ ، هذا مع أن المفروض بنسبة الاستيعاب هو عدد تلاميذ الصف الأول الابتدائى منسوبا الى عدد الأطفال من الجنسين فى ست سنوات الأولى ، وقد أفصح وزير التعليم المصرى الحالى (×) ، عن العيب ٠ ولا أحسب أن مصر وحدها قد انفردت بعدم دقة البيانات ، وأغلب الظن أن عدم الدقة عيب شائع فيما تقدمه بلدان العالم الثالث من بيانات الأمم المتحدة وتنظيماتها (××) ٠

جـ - عدد تلاميذ الفصل لكل معلم (وهذا مقياس غير مباشر لمستوى التعليم ونوعيته)

د - نسبة من أكملوا التعليم الثانوى بفروعه المختلفة من الجنسين ٠

هـ - نسبة من يدرسون العلوم (الرياضة والعلوم الطبيعية) الى اجمالى طلبة المرحلة الثالثة من التعليم (الجامعى/العالى) ٠

(×) ٠د /حسين كامل بهاء الدين ٠

(××) اسماعيل صبرى عبدالله : التنمية البشرية - المفهوم والقياس ، ورقه بحثيه مقدمه الى المؤتمر العلمى السابع بكلية الخدمه الاجتماعيه - فرع الفيوم - جامعة القاهرة من ١١-١٣ مايو ١٩٩٤ ٠

(ثالثا) التربية نظام اجتماعـــــــــى

المجتمع نظام كلى عام ، يجمع بين عديد من النظم الاجتماعية المختلفة : مثل النظـام السياسى ، والنظام الاقتصادى ، والنظام الدينى ، والنظام القانونى ، والنظام التعليمى والتربوى ٠٠ والتربية نظام اجتماعى ، يرتبط بالنظم الاجتماعية الأخرى المشار اليها بعلاقه تأثير متبادل فهـــى تمد جميع النظم بالقوى البشرية المختلفة لكى تستطيع أن تؤدى دورها ، ووظيفتها فى الحياه ٠ كما أن جميع النظم الاجتماعية تمدها بحاجاتها المختلفة ، الثقافية والاقتصادية ٠

فالنظام التربوى والتعليمى هو أحد النظم الاجتماعية التى تؤثر بعضها فى بعض ٠ فالمجتمع يدار بهذه النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية ، وهى نظم يتجسد فيها نسيج الثقافـــة فى كل المجتمعات البشرية ٠ وتعمل على تشكيل سلوك الناشئة والشباب ٠ ثم أن هذه الثقافـــة هى رأس مال هذه الجماعات التى تكون المجتمع ، والتى تعيش فى نطاق هذه النظم وتؤثر فى حيـاة الناس ٠ فالنظام التربوى مثل غيره من النظم يرتبط بهذا النمط الاجتماعى العام للمجتمع (×)

وأدى التشابه الكبير التى يواجهها الباحثون فى مختلف الفروع العلميه ، الى ظهور الحاجـة الى أسلوب علمى جديد يجنبنا ازدواجيه البحث ، ويجعل منجزات أى من الفروع العلمية فى متنـــاول الباحثين فى الفروع الأخرى ٠

هذا الأسلوب العلمى الجديد(××) تقدمه النظرية العامة للنظم General system والمفهوم الاساسى فى هذا الأسلوب هو النسق System الذى يمكن تعريفه بصورة أوليـــــه على أنه مجموعة من العناصر Elements المترابطة Interrelated

ولأسلوب الأنساق أهمية خاصة فى مجال العلوم الاجتماعية نظرا لتعقد الظواهر المختلفـــه بالمجتمعات البشرية ، وتداخل وتفاعل كثير من العوامل فى تكوينها مما يحدد مجالا طبيعيا ٠

(×) محمود السيد سلطان : دراسات فى التربية والمجتمع ، ج(١) (القاهرة : دار المعـــارف ١٩٧٩) ، ص٢٧

(××) نادر فرجانى : ورقه علمية حول " اوليات أسلوب الأنساق ، نوفمبر ١٩٩٣ ٠ ص١

علاقة التربية بالنظام السياسـى

يتأثر النظام السياسى بالتربية ، فهى التى تكون له كوادره من القيادات المختلفة عن طريق ما يبثه النظام التربوى فى الناشئة والشباب من عاطفة قومية وارتباط بالأرض والتراث والوطن ··· ومن طريق تمثل هذه الأجيال الجديدة لأعمال ووظائف التنظيمات السياسية المختلفة ··· أما تأثير النظام السياسى فى النظام التربوى فيتمثل فى أن أهداف النظام السياسى التى تتكون فى شكل أيديولوجيه المجتمع السياسية تكون جزءاً أساسيا من أهداف النظام التربوى وأن النظام السياسى هو الذى يتخذ القرارات الخاصة بالنظام التربوى مثل قرارات المجانية والقبول ونظم الامتحانات · كما أن محتويات الفكر السياسى والفلسفة السياسية (الأيديولوجية المشار اليها سابقا) تعكس نفسها فى الفلسفة التربوية ، وفى الاجراءات المختلفه التى تتبعها التربية لتحقيق هذا الفلسفة ومثال ذلك الديمقراطيه ، وما تحتويه من مبادئ مثل مبدأ تكافؤ الفرص الاجتماعية التى تعكس نفسها فى التعليم : فى الأهداف ، وفى الطرق وفى الأساليب ، وفى الادارة وفى تكافؤ الفرص التعليميه فى القبول وفى الامتحانات وفى المجانية للجميع ··· وما الى ذلك ·

علاقة التربية بالنظام الاقتصـادى

يتأثر الاقتصاد بالتربية ، لأن التربية هى التى تكون له القوى البشرية التى تتحمل مسئولية العمليات الاقتصادية المختلفة من انتاج ، وتوزيع ، واستهلاك وكلما كانت هذه القوى البشرية على مستوى جيد بحيث تؤدى وتتقن عملها وتخلص فيه ، وتقوم به عن رشد ووعى كان النظام التربوى ناجحا فى مهامه ، وفى نفس الوقت استطاعت النظم الاجتماعيه كلها ، ومنها النظام الاقتصادى أن تحقق أهدافها باقتدار ، واستطاع معها المجتمع أن يتقدم ويتطور ·

ولقد اتضح تأثير النظام الاقتصادى على النظام التربوى فى العصر الحديث بصورة كبيرة من خلال التطورات التكنولوجية المختلفة ، حيث احتاجت الى أناس ذوى خبرات فنية كبيرة ، مما جعل التعليم يعيد تشكيل المناهج ومحتواها من معلومات ومفاهيم ومهارات وعادات لكى تعد للنظام الاقتصادى حاجات من هذه القوى البشرية المدربه ·

وطالعنا عقد السبعينات بدراسات وفيرة عن القيمة الاقتصادية للاستثمار فى قطاع التعليم مؤداها أن زيادة فعالية تعليم وتدريب القوى العاملة يفسر الكثير من أسباب زيادة النمو الاقتصادى سواء فى الدول المتقدمة أو الدول النامية ، وقد استخدمت بدائل ومتغيرات متعدده كمؤشرات لعلاقه التعليم بزيادة النمو الاقتصادى ، ومن أهم هذه المتغيرات (×)

١ــ زيادة نسبة العمالة خاصة فى القطاعات الانتاجيه .

٢ــ زيادة الأجور (على افتراض أن زيادة الأجور مرتبطة بزيادة الانتاج) .

٣ــ انخفاض مستوى الأمية .

ومعنى هذا أننا فى حاجة الى أنظمة أفضل مما هى قائمة ، أنظمة بديلة ، وفى حاجة الى بناء بشرى من نوع جديد يحقق لهذه الانظمة الجديده أهدافها بنجاح بأسلوب علمى ينظر الى حقائق الواقع ومعطياته فى شكل نظام أو أنظمة تتضمن مجموعه من العوامل المترابطة الممتدة بين مدخلات لموارد سواء أكانت موارد طبيعية أم بشرية أم تربوية أو قيميه من ناحية ونتاج هذه الموارد من ناحية أخرى .

فاذا كان للدوله العصرية صورة وأبعاد معينه تستمدها من معايير متقدمه ، وأساليب قياسها ، فأن ذلك يتطلب أن نفكر فى كيفية احداث التعديل أو التغيير فى مدخلات النظام الاجتماعى ككل ، والانظمة الاجتماعيه التى تكونه على نحو يؤدى به الى مخرجات أفضل تحقق تلك المعايير التى تحققت فى الدولة العصرية .

ومن بين الصعوبات أمام اجابة المطالب التربوية للتغير التكنولوجى العصرى :

جهل بعض الآباء وصرف أبنائهم عن التعليم الابتدائى فى الريف ، وكذلك الأمية ، وعدم الاقبال على التعليم بشكل كل هذا بعدا اجتماعيا يحدد أمام التربية مجالا تلعب فيه دورا هامه لمواجهة متطلبات التكنولوجيا اذا هى استطاعت أن تنفذ الى الميدان الاجتماعى مصوبه الى أهداف ثقافيه وقيمية .

من هنا أصبح التخطيط التربوى يخطط ليفى بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من القوى العامله كما ونوعا ... هذا وأن كانت الموارد البشرية ذات أهمية بالنسبة للتنمية ، الا أن

(×) عزت عبد الموجود : منهجية تقويم السياسة التعليمية، ورقة علمية مقدمه الى أعمال الندوة الأولى للبرنامج الدائم لتقويم السياسات والبرامج الاجتماعية، منهجية تقويم السياسات الاجتماعية فى مصر، (القاهرة : المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائيه، ابريل ١٩٨٨) ص٩٠ .

هذه العلميات كلها تتطلب تعليما من كل نوع ، فمن الأمور الهامه بالنسبة للتغيير والتجديد خلق الأنماط الثقافيه المناسبه لادخال وسائل تكنولوجيه جديده فى مواقع التنمية والتعليم لمهامه دور فى الكفاية الانتاجيه ...

فالتعليم الابتدائى ، لا يعمل على تغيير عادات الاستهلاك فحسب ، ولكنه يؤثر أيضا على المهارات الانتاجيه والاتجاهات ، والى جانب أنه يقوم ببعض المهارات فى اللغه والحساب فانه يطور العادات الاجتماعية التى تيسر عملية التنظيم ، ويؤثر ذلك على الأوضاع الاقتصادية (×).

وهناك عائدات سياسية واقتصادية تنتج عن التعليم الابتدائى ، فالمجتمع المتعلم الذى تلقى تعليما أوليا يكون أكثر استعدادا للعمليات الاقتصادية ، من المجتمع الذى يرتكز على الصفوه من المتعلمين . ولا يمكن اقامة الروابط بين الهيئة الاجتماعية عن طريق حفنة من المثقفين والفنيين الذين يكرسون أنفسهم لهذا الهدف ، وتؤكد هذه الاعتبارات الى التأكيد على التعليم الابتدائى والمتوسط فى هذه الدول النامية لمحو الأمية بين السكان على المدى الطويل ، بجانب محوها بين الكبار على المدى القريب (××).

<u>علاقة التربية بالنظم الاجتماعية الاخرى</u>

فانظام التربوى هو الذى يعد القوة البشرية Manpower ، وهذا العنصر البشرى يمثل القوة العاملة التى تضطلع بأعباء النظام وتحقق أهدافه ، كما أن العنصر المادى Equipments يقوم فى كثير منه على تطبيق النظريات العلمية فى المبانى والمنشآت والاجهزة المختلفة ، وهو أيضا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة حصيلة النظام التعليمى فى معاهده ومؤسساته ومراكز تدريبه المختلفة . أما عنصر التنظيم والادارة Administration فهو حصيله النظام التعليمى سواء عن طريق مناهج التعليم أو عن طريق التدريب فى أثناء المهنه أو عن طريق معاهد وكليات الادارة المختلفة أما قواعد النظام Organization وقوانينه

(*) G.Arnold Anderson,the Impact of educational System on Technological change and modernization,an essay in "indatrialization and society" edited by:Bertf. hoselitz and wilbert Emoore,UNESC-Mouton,P266.

(**) 9 bid p.267

فهو أيضا يرتكن الى التربية فى تدعيمه وبنائه وتنقيته والمحافظة عليه بواسطه ما تقدمه التربية من وسائل الحوار والنقاش والتنشئه ... الخ ، وكذلك بالنسبة للأهداف Aims and Purposes المختلفة للنظم الاجتماعية . فالتربية تشتق أهدافها من أهداف المجتمع التى هى جماع أهداف هذه النظم كلها (×).

وهكذا يتضح أن أى نظام من النظم الاجتماعية لايمكن له أن يؤدى دوره بمواصفات عصرية الا فى اطار علمى يضمه ويشمله ، ويحقق تكاملا بينه وبين النظم الاجتماعية الأخرى وعلى ذلك فاذا ما أريد للنظام التربوى فى المجتمع أن يقوم بدوره فى مسايرة العصر على اساس علمى ،بمعنى أن يحلل التعليم تحليلا علميا كنظام فى ضوء النظام الكلى للمجتمع ذى الأنظمة المختلفة . ومن العجيب أن التربية التى تكون دائما العناصر البشرية المبدعة والمحدده فى شتى مجالات الحياة لم تلتفت الى تجديد ذاتها وتطوير نظامها . ولذا كان من حق بياجيه Piaget أن يتساءل عن تلك الهوة القائمه بين غزارة ووفرة البحوث العلميه التى تنادى بتجويد التربية وتجديدها وبين جمود الأساليب ، والممارسات السائدة فى واقع الحياه المدرسية . وقد يسأل البعض والسبب فى ذلك ... والحق أنه لايوجد سبب واحد ، فالنظام التربوى نظام فرعى من نظام اقتصادى واجتماعى ولا يعمل فى فراغ ، كما أن هذه الظاهرة (ظاهرة الجمود والتجديد التربوى) ، والتى خصها جى أفا نزينى Guy Avanzini بكتاب كامل (١٩٨١) (ترجمه عبد الله عبد الدائم) ، لا تقتصر على الدول الناميه بل هى أيضا موجودة فى الدول المتقدمة ، فالولايات المتحدة رغم امكاناتها الهائله لم تسلم من ظاهرة تخلف البنى التربوى أمام تفجر البنى الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والثورة التكنولوجية . وأمام مشكلات العصر المتزايدة وحضاره ما بعد التصنيع مما دفع وزير التعليم الأمريكى منذ سنوات قليله أن يصدر تقريره الشهير " أمه معرضه للخطر " ومن مؤشرات الخطر أن ٢٣ مليون ارميكى من الراشدين يعتبرون فى عداد الأميين من الناحية الوظيفية ، وأن حوالى ١٣٪ من جملة الأمريكين الذين بلغوا ١٧ عاما لايجيدون القراءة والكتابة فما بالنا بالدول النامية التى يلقى التزايد السكانى فيها على التربية أعباء تنوء بحملها فى العقود المقبله وتقرير احصاءات اليونسكو أن على البلدان النامية أن تزيد عدد المسجلين فى المرحلة الابتدائية بنسبة ٥٥٪ من عام ١٩٨٠ وعام ٢٠٠٠ .

(×) محمود السيد سلطان . مرجع سابق ، ص ٣٠

ومن هنا تأتى أهمية رسم السياسة التعليمية باعتبار السياسة هى مجموعة المبادىء والاسس والمعايير التى تحكم نشاط التعليم ، وتوجد حركته من خلال التحكم فى عملية اتخاذ القرارات وفى ضوء هذه السياسات التعليميه يتم وضع الاستراتيجيات والخطط والبرامج كذلك انشاء الهياكل المؤسسه ، وتوفير مدخلات النظام التعليمى من أبنية ومعلمين وتجهيزات ومناهج ووسائل وآليات اداريــة ٠

دور التربية فى بناء القوى البشريــة

والتساؤل المطروح ، ما حدود التربية فى بناء القوى البشرية للأنظمة الاجتماعيه لبناء دولة عصرية على أسس علمية ٠٠٠ وهذا يقودنا الى التعرف على المدخلات التربوية كلها من مدرسين ، وتلاميذ او مناهج ، وطرق ، وكتب ، وأساليب ومناشط ، كما نتساءل عن المخرجات التربوية التى تغذى وتدخل فى بناء الانظمة الاجتماعية كلها ، والتى تعتبر مدخلات لهذه الأنظمه سواء تمثلت هذه المخرجات فى كم او كيف بشرى ذلك لأن ما يعتبر مخرجات للنظام التربوى من خريجين فى المراحل المنتهية من التعليم الابتدائى حتى نهاية الدراسات العليا ، يعتبر مدخلات للأنظمة الاجتماعية الأخرى ٠ فما يخرجه النظام التربوى ما هو الا القوى البشرية التى تأخذ مواقع مختلفة ، وتؤدى ادوارا وظيفيه ومهنية واجتماعية واقتصادية على امتداد الأنظمة الاجتماعيه الأخرى من اقتصادية وسياسية وعسكرية وبيئته وأسرته ٠٠٠ الخ ٠

ويطرح الباحث هنا شكلين لتوضيح :

- شكل (١) : المدخلات أساسيـة فى نظام تعليمى معين ٠
- شكل (٢) : العلاقه بين المجتمع والنظام التعليمى القائم ٠

شكل "١" المدخلات الأساسية فى نظام تعليمى معين

مصادر المدخلات
Resource Inputs

العملية التعليمية

١- الأهداف والأولويات *Aims and Priorities*
توجه نشاط النظام التعليمى

٢- التلاميذ *Students*
تعلمهم هو الهدف الرئيسى للنظام

٣- الإدارة التعليمية *Management*
تنسق وتوجه وتقيم النظام

٤- البناء التعليمى والجدول الزمنى *Structure and time Schedule*
توزيع الوقت وتوزيع التلاميذ بين أنواع التعليم المختلفة

٥- المحتوى *Content*
خلاصة لما سوف يحصل عليه التلاميذ

٦- المعلمون *Teachers*
مساعدة التلاميذ فى الحصول على المحتوى وقيادة عملية التعليم والتعلم

٧- الوسائل التعليمية *Learning aids*
الكتب - السبورة - الخرائط - الأفلام - المعامل .. الخ

٨- الامكانيات الفيزيقية *Facilities*
احتواء العملية التعليمية وتسهيل أدائها

٩- التكنولوجيا *Technology*
كل الأساليب التكنولوجية التى تستخدم فى أداء أعمال معينة

١٠- ضوابط التحكم فى نوعية التعليم *Quality Controls*
قواعد القبول ، الدرجات والامتحانات ، معايير أخرى .

١١- البحوث العلمية *Research*
تحسين الأداء الوظيفى للنظام وتطوير المعرفة ونموها

١٢- التكاليف *Costs*
مؤشرات كفاية النظام وفاعليته

المخرجات التعليمية
Educational Outputs

المدخلات من المجتمع Inputs

المعرفة والخبرة
القيم
الأهداف الاجتماعية

الأهداف التعليمية

المحتوى

السكان
ورصيد المجتمع
من القوى
العاملة المؤهلة

التلاميذ

المعلمون وغيرهم

الناتج
الاقتصادى
والدخل

التمويل

العناصر الفيزيقية

النظام
التعليمى

أفراد متعلمون

المخرجات إلى المجتمع Outputs

أفراد أحسنت تربيتهم وتعليمهم لكى يحققوا الخير لأنفسهم ولمجتمعهم

- أفراد وأعضاء فى الأسرة
- أفراد يعملون فى شتى مجالات الاقتصاد
- قادة ومخترعون
- مواطنون فى مجتمعهم وفى العالم المحيط بهم .
- أفراد يسهمون فى تنمية الثقافة الإنسانية .

ويرجع ذلك إلى أن التربية والتعليم قد أثرت فى تنمية وتحسين ما لديهم من :

- المعرفة والخبرات الأساسية
- المهارات العقلية والعملية
- قوى المنطق العقلى والنقد
- القيم والاتجاهات والدوافع
- قوى الابتكار والاختراع والتجديد
- التقدير الثقافى
- الحساسية الاجتماعية
- فهم العالم الحديث

شكل (٣) العلاقة بين المجتمع والنظام التعليمى القائم فيه

ويتضمن الشكل رقم (١) رسما توضحيا مبسطا بين بعض المكونات الداخلية الهامة فى أى نظام تعليمى ، وكيف ترتبط هـذه المكونات وتؤثر بعضها فى البعض الأخر لكل من متطلبات المدخلات التعليمية من ناحيه وكم وكيف المخرجات النهائية من ناحيه أخرى • الا أن هذا الشكل رقم (١) لا يوضح كل ما يجب أن تنظر اليه عندما نحلل النظام التعليمى فالشكل يقتصر على توضيح المكونات الداخليه للنظام منفصله عن البيئة الاجتماعيه • ولما كان المجتمع هو الذى يزود النظام التعليمى القائم فيه بالوسائل التى تكفل له العمل، ولما كنا أيضا نتوقع من النظام التعليمى أن يقوم باسهامات لها أهميتها وحيويتها للجميع ، فان ذلك يستوجب اضافة شئ أخر الى صورة هذا التحليل ، وهو أن مدخلات التعليم ومخرجاته ينبغى أن تفحص فى ضوء علاقاتها الخارجيه بالمجتمع وهذا يكشف عن ضيق الموارد التى تحد النظام وتقيده، ويظهر العوامل التى تحدد فى النهاية مدى انتاجيه للمجتمع •

ومن ثم فان الشكل (٢) يوضح المكونات المتعددة للمدخلات من المجتمع الى النظام التعليمى ، ومخرجات النظام التعليمى المتعددة التى تصب ثانيه من المجتمع الى النظام التعليمى ومخرجات النظام المتعدده التى تصيب ثانية فى المجتمع ، وينشأ عنها فى النهاية عدة تأثيرات متنوعة •

ف كومبز : أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر ، (ترجمه احمد خيرى كاظم — جابر عبد الحميد جابر) (القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧١) ، ص ٣٣.

(رابعاً) أهداف التعليم المصرى المؤدية الى التنمية البشرية :

تسعى أهداف التعليم المصرى فى مرحلة التعليم قبل الجامعى الى التنمية البشرية وباستعراض ماصدر فى قانون التعليم المصرى رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، والمعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ يتضح مايلى :

(أ) هدف التعليم قبل الجامعى :

أشارت المادة الأولى من القانون بأن التعليم قبل الجامعى يهدف الى " تكوين الدارس تكوينا ثقافيا وعلميا وقوميا على مستويات متتالية من النواحى الوجدانية والقومية والعقلية والاجتماعية والصحية والسلوكية والرياضية ، بقصد اعداد الانسان المصرى المؤمن بربه ووطنه ، وبقيم الخير والحق والانسانية ، وتزويده بالقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية والمقومات التى تحقق انسانيته وكرامته وقدرته على تحقيق ذاته والاسهام بكفاءة فى عمليات وأنشطة الانتاج والخدمات، أو لمواصلة التعليم العالى والجامعى ، من أجل تنمية المجتمع وتحقيق رخائه وتقدمه * .

(ب) هدف التعليم الأساسى :

كما أوضحت المادة رقم (١٥) — وهى المادة المعدلة بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ ، " أن التعليم الأساسى حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم ، تلتزم الدولة بتوفيره لهم ويلزم الاباء أو أولياء الأمور بتنفيذه ، وذلك على مدى ثمانى سنوات ، ويتولى المحافظون كل فى دائرة اختصاصه اصدار القرارات اللازمة لتنظيم وتنفيذ الالزام بالنسبة للاباء وأولياء الأمور على مستوى المحافظة ، كما يصدرون القرارات اللازمة لتوزيع الأطفال الملزمين على مدارس التعليم الأساسى فى المحافظة ، ويجوز فى حالة وجود أماكن النزول بالسن الى خمس سنوات ونصف وذلك مع عدم الاخلال بالكثافة المقررة للفصل .

ثم أوضحت المادة (١٦) هدف التعليم الأساسى :

" يهدف التعليم الأساسى الى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ واشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى أن يواصل تعلمه فى مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياه بعد تدريب مهنى مكثف وذلك من أجل اعداد الفرد لكى يكون مواطنا منتجا فى بيئته ومجتمعه " ويتضح مما سبق أن هناك أسسا يركز عليها القانون فى التنمية البشرية .

أهم الأسس التى يركز عليها قانون التعليم فى التنمية البشرية مايلى :

١– أن التعليم حق للمواطنين جميعا ، وأن الدولة تكفل ديمقراطية التعليم من خلال تكافـؤ الفرص بين الأفراد ذكورا واناثا ، وبين مختلف البيئات ريفية وحضرية .

ومضمون الحق فى التعليم – كما أرساه الدستور – أن يكون لكل مواطن الحق فى أن يتلقى قدرا من التعليم يتناسب مع مواهبه وقدراته ،وأن يختار نوع التعليم الذى يراه اكثر اتفاقا مع ميوله وملكاته ، ووفقا لقدراته الذهنية كمعيار وحيد فلا مجال للاستثناء أو المحسوبية فى التعليم .

٢– اكساب الفرد المقومات التى تحقق انسانية وكرامته وقدرته على تحقيق ذاته ، والاسهام فى بناء مجتمعه وتقدمه ، وتحقيق التوازن بين حقوق الفرد وواجباته ، وتأصل الارتباط بالمجتمع والحفاظ على قيمة والاعتزاز بالشخصية المصرية ، والانتماء العربى والاسلامى .. وعلى ذلك فان جهد التعليم يسعى بكل الوسائل المتاحة لتحقيق مايلى :

(أ) محو وازالة السلبيات فى الشخصية المصرية ، التى تراكمت نتيجة سنوات طويلة تعرضت فيها لأسباب القهر والاستغلال والاستعباد .

(ب) تدعيم وتقوية عوامل القوة والايجابية التى ترسخت فى الشخصية المصرية ومكنتها ، من الصمود والمقاومة عبر الاف السنين ، على الرغم من ظروف ومحاولات الهدم المنظم والمتعمد لها .

(حـ) تأكيد الذاتية الثقافية العربية الاسلامية للشخصية المصرية .

(د) الرصد المستمر والاستقراء الواعى لظروف العصر ومطالب الغد ، فهناك من قدرات جديدة قد لاتكون قائمة ، لابد للتعليم من أن يعمل على تكوينها ورعايتها .

(هـ) غرس وتعميق بعض القيم الاجتماعية لأنها ضرورية لمواجهة المستقبل مع ترسيخ القيم الدينية فى نفوس الأفراد .

٣– تأكيد حرية الانسان باطلاق العناية لقدراته العقلية والابداعية والانتاجية ، والجدير بالذكر أن تقرير التنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة الانمائى لعام ١٩٩١ أكد هذا من خلال الاستنتاج الرئيسى الذى انتهى اليه التقرير حين أورد النص التالى: (١٢)

يجب أن يكون الرجال والنساء والأطفال هم مركز الاهتمام ، وأن تمثل التنمية نسيجا يلتف بالناس بدلا من أن يلتف الناس حول التنمية . علاوة على ذلك يجب أن تقوم التنمية على

المشاركة ، وتحقيقا لهذا الغرض ، يجب أن تتاح الفرصة للناس لكى يستثمروا فى تنمية قدراتهم ومقدراتهم ، فى الصحة ، والتعليم ، والتدريب • كما يجب أن تتاح لهم الفرصة للاستفادة من قدراتهم — أى أن يشاركوا مشاركة كاملة فى جميع جوانب الحياة ، وأن يعبروا عن أنفسهم فى حرية وبطريقة خلاقة " وهذا يوضح :

أ — أهمية ضرورة احترام امكانيات وقدرات واحتياجات ومصالح واهتمامات كل شخص •

ب — أن تكون التنمية قابلة للاستمرار •

جـ — لن تكتمل التنمية البشرية بدون الحرية البشرية ، فعلى مدى التاريخ كان الناس على استعداد للتضحية بحياتهم من أجل حرية أوطانهم أو الحرية الشخصية •

٤— اكتساب الافراد المهارات الاساسية من خلال التعليم ، عن طريق ربطه بالحاجات الحقيقية لخطط التنمية ، وامداد الافراد لتقبل التغيير من أجل التطور والتقدم والاسهام الايجابى فى احداث هذا التقدم •

ورغم آن الأولوية فى مجال التعليم ينبغى أن تكون قيام نظام جيد للتعليم الاساسى، لايمثل المستوى الابتدائى الا أقل من نصف مجموع الانفاق على التعليم فى الدولة ، بالاضافة الى أن هناك نسبة غير قليلة لايتلقون تعليما ابتدائيا ، بالاضافة الى عدد غير قليل أى تعليم بعد سن الثانية عشرة •

وهذه فرص ضائعة • اذ أن التعليم الابتدائى لايمثل أهمية أساسية فى حد ذاته فحسب، بل أنه يعد أيضا طريقة جيدة لتوجيه الموارد بمزيد من التحديد نحو الفقراء ، لأن نسبة كبيرة من مكاسب التعليم الابتدائى تعود على الفئات غير المقتدرة ، وعلى سبيل المثال ، تعود نسبة ٥٧٪ من مكاسب التعليم الابتدائى فى " كوستاريكا " ، على أفقر ٤٠٪ من السكان بينما تعود نسبة ٨٪ فقط على أغنى ٢٠٪ (١٤) •

كذلك يحقق التعليم الاساسى عائدا اقتصاديا عاليا ففى كثير من البلدان يكون العائد الاقتصادى للتعليم الابتدائى أعلى من العائد الاقتصادى للتعليم العالى بأكثر من النصف ، ومع ذلك يخصص لمستويات التعليم العالى فى جميع أنحاء العالم النامى نسبة كبيرة من الانفاق لاتتفق مع أهميته الاقتصادية •

ولقد جاء فى المادة (١٧) من قانون التعليم المصرى رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ والمعدل

بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ ، أن الدراسة بالتعليم الأساسي تنظم لتحقيق الأغراض التالية والتي من بينها :—

— تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج ٠

— توثيق الارتباط بالبيئة على أساس تنويع المجالات العملية والمهنية بما يتفق وظروف البيئات المحلية ومقتضيات تنمية هذه البيئات ٠

— ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التي يعيشون فيها ، بشكل يؤكد العلاقة بين الدراسة والنواحي التطبيقية ، على أن تكون البيئة ، وأنماط النشاط الاجتماعي والاقتصادي بها بين المصادر الرئيسية للمعرفة والبحث والنشاط في مختلف موضوعات الدراسة ٠

٥— تحقيق التكامل بين التطور الكمي والتطور النوعي للتعليم ، بما يمكن من تعميم التعليم ، ورفع مستواه في توافق مع حركة المجتمع ، وعجلة التنمية الشاملة ٠

حيث لايمكن تصور التعليم الا مرتبطا ارتباطا وثيقا بالسياسة والاستراتيجية ، والخطة الشاملة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، ولهذا ينبغي ترجمة متطلبات هذه التنمية الى مضمون تعليمي ، مع الالتزام بالمرونة والحركة داخل العملية التعليمية لمواجهة تطورات التنمية ٠

ويمارس التعليم دوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، عن طريق تزويد المجتمع بالخبرات والمهارات الفنية والمهنية والادارية اللازمة لدفع عجلات التنمية الشاملة وتنشيطها ٠

فالتعليم مطالب بتوفير القوى البشرية المؤهلة تأهيلا عاليا رفيعا بمهارات وقدرات ومعارف وخبرات تتزايد الحاجة اليها دواما بتطور المجتمع وتلاحق المتغيرات ٠ وهكذا تتضح أهمية تنمية الموارد البشرية بالتعليم في تحقيق التنمية الشاملة ، فالانسان المتعلم هو رأس المال البشرى في عملية التنمية ، بوصفه موردا منتجا خلاقا ، فبدون تنمية الموارد البشرية بالتعليم أن تحقق الدولة أية تنمية سواء في البنيان الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي بل والسياسي ايضا ٠ ومن هنا لامناص من أن يحتل تطوير التعليم بمختلف أنواعه ومراحله مكانا جوهريا في خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، فالتنمية الشاملة لاتتحقق الا بحياة اجتماعية كريمة ، وتنمية ثقافية تؤكد ذاتيتها الثقافية وتحافظ على وحدة النسيج الاجتماعي للشعب ٠

ولقد أوضحت المادة (٢٢) من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، أن مرحلة التعليم الثانوى العام تهدف الى اعداد الطلاب للحياة جنبا الى جنب مع اعدادهم للتعليم العالى

والجامعي ، أو المشاركة فى الحياة العامة والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقوميــــة •

وأكدت المادة (٣٠) من قانون التعليم السابق ذكره أن التعليم الثانوى الفنى يهدف الــى اعداد فئة (الفنى) فى مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والادارة والخدمات ، وتنمية الطاقات الفنيــة لدى الدارسيــن •

أما المادة (٣٨) من قانون التعليم ، فتوضح أيضا الهدف من المدارس الفنية للتعليم الفنى نظام الخمس سنوات هو اعداد فئتى (الفنى الأول) و (المدرب) فى مجالات الصناعة والزراعــة والتجارة والادارة والخدمات •

ثم صدر القرار الوزارى رقم (٢٠٩) بتاريخ ١٩٨٨/٩/١ بانشاء مدارس اعدادية مهنية فــى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى •• حيث أشارت المادة الأولى بأن هذه المدارس مدتها ثـــلاث سنوات تقدم للتلاميذ مناهج تدريبية عملية تمكنهم من الاسهام فى مجالات العمل والانتاج مع تزويدهم بالقدر الضرورى من المعلومات الثقافية • وأوضحت المادة الثانية من القرار من يلتحق بالمدرســة الاعدادية المهنية كل من :

١- التلاميذ الذين يبدون رغبتهم فى الالتحاق بهذه المدارس ، بعد اجتياز الحلقة الابتدائية مــن مرحلة التعليم الأساسى •

٢- التلاميذ الذين يتكرر رسوبهم بالحلقة الابتدائية بشرط قضائهم اكثر من سبعة أعوام بالحلقــة الابتدائية لعدم ميلهم للمواد الثقافية مع ميلهم للمواد العملية •

٣- التلاميذ الذين يتكرر رسوبهم مرتين متتاليتين بالصف الأول أو الثانى الاعدادى لعدم ميلهــم للمواد الثقافية مع ميلهم للمواد العملية •

وجدير بالذكر أن هذا القرار يسهم فى تنمية البشرية لمرحلة من المراحل الهامة فى حيــاة الانسان ، حيث تبين للجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب عند مناقشة مشروع تعديــل قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، والتى تم تعديله فى ١٩٨٨/٦/٢٨ بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨، أنه بمراجعة نسب النجاح والرسوب وعدد المتسربين من التعليم الأساسى أن عــددا كثيرا منهم لايقبل بجدية على التعليم الاعدادى ، ويتكرر رسوبه ، وينتهى الحال الى الحصول على مايسمى مصدقة التعليم الأساسى ، وفى ذات الوقت لايستطيع أحد من هؤلاء الالتحاق بأى مركز من مراكز التدريب المهنى أو تعلم حرفة فى غير هذه المراكز قبل بلوغ سن السادسة عشرة من عمــره تأسيسا على أن مدة التعليم الأساسى الالزامى تنتهى فى المتوسط ببلوغ سن السادسة عشرة ، وفى

ذلك تبديدا لموارد الدولة على تلاميذ أظهروا عدم استعدادهم لهذا النوع من التعليم ومضيعة لوقت هؤلاء التلاميذ ، لأن الحال سينتهى بهم الى الالتحاق بمركز من مراكز التدريب المهنى أو تلقى احدى الحرف بعيدا عن هذه المراكز .

لذلك رأت لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب ، توفيرا للوقت والجهد والمال ، واتاحة الفرصة للتدريب المهنى فى وقت مناسب لتلقى هذا النوع من التدريب ، أن يبدأ التوجيه نحو استكمال التعليم المهنى بعد انتهاء الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى ، على أن يستكملوا دراستهم بأحد مراكز التدريب المهنى (بمدارس اعدادية مهنية)* كما سبق التوضيح .

كما أشارت المادة الثالثة من القرار الوزارى رقم (٢٠٩) لسنة ١٩٨٨ ، بأنه يسمح للتلاميذ الناجحين فى امتحان الصف الثالث فى هذه المدارس الاعدادية المهنية باستكمال الدراسة فى مدارس التعليم الفنى ذات التخصص المناظر للمجال العملى الذى درسه ، بعد اجتياز امتحان للقبول بهذه المدارس يحدده التعليم الفنى وفقا للمستوى المطلوب .[٤٨]

٦— التوسع فى دور الحضانة ورياض الأطفال ، والنهوض بها تربويا وثقافيا وصحيا نظرا لما للسنوات الأولى للطفولة من أهمية فى تكوين الشخصية ، ولمواجهة الأوضاع المترتبة على تزايد فرص العمل للمرأة .

والجدير بالذكر أن مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى[١٥] ، أشار فى توصياته الى العمل على أن تصبح مرحلة رياض الأطفال بعاميها جزءا من التعليم الأساسى الالزامى .

وفى عام ١٩٨٨ صدر القرار الوزارى رقم (١٥٤) بتاريخ ١٩٨٨/٧/٦ بشأن تنظيم رياض الأطفال فى المدارس الرسمية ، انطلاقا من أن رياض الأطفال هى نظام تربوى يحقق التنمية الشاملة لأطفال ماقبل المدرسة ويهيئهم للالتحاق بمرحلة التعليم الأساسى .. وقد أشارت المادة رقم (٥) من القرار المذكور الى أهداف رياض الأطفال التربوية ومنها : التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل فى المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية ، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية فى القدرات والاستعدادات والمستويات النمائية .

٧— الاهتمام بمرحلة التعليم الأساسى فى ظل فلسفة تجمع بين التعليم والعمل المنتج والنشاط البيئى الذى يرتبط بحياة الناشئين .

ولقد أكد مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى الذى عقد فى القاهرة (١٩٩٣)[١٦] ، على

---

* د. رسمى عبد الملك رستم : تنظيم وادارة المدارس الاعدادية المهنية فى مصر ، (دارسة ميدانية) (القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٣)

أهمية هذه المرحلة ، وخاصة الحلقة الأولى من التعليم الابتدائى ، باعتبارها مرحلة تهدف الى اكتساب القيم الصالحة والاتجاهات الايجابية قبل أن يكون مكانا لمجرد اكتساب معلومات معينة ، وحول فلسفة التعليم الابتدائى ووظائفه وأهدافه ، أوضح المؤتمر على مايلى :

أ ـ فلسفة التعليم الابتدائى: (١٧)

تقوم فلسفة المدرسة الابتدائية على أن التعلم والعمل واللعب أمورا متكاملة ، فهو يتعلم أثناء اللعب ، ولامكان فى هذه السن المبكرة للمواد الدراسية المنفصلة ، بل الأصل أن تقدم للطفل الخبرات التربوية المتنوعة ـ بقدر الامكان ـ فى مواقف الحياة الطبيعية مترابطة متكاملة.

ب ـ وظائف التعليم الابتدائى: (١٨)

(١) اكتساب الطفل مفاتيح العلم المتمثلة فى القدرة على استخدام مهارات القراءة والكتابة والرياضيات فى مناشط الحياة اليومية ، وفى استخدام الكلمة المكتوبة للاطلاع على كل جديد يحتاج اليه ، أو للتعبير عما يجيش بنفسه من أفكار ، ومايحتاج اليه من اليه من ممارسات مكتوبة ، وذلك كله فى اطار ايمان بأهمية الاستمرار فى التعلم ، من خلال مااكتسبه فى المدرسة الابتدائية من سياسات التعلم الذاتى ، ومن أسلوب علمى يسير وفقا له فى معالجة مايواجهه من مشكلات .

(٢) توفير ظروف الاعداد المناسب لطفل اليوم ليتمكن فى الغد من الاستجابة لمتطلبات الحياة فى مجتمع معاصر متطور متغير ، منطلقا من بيئته المحلية الى وطنه الكبير الى العالم على اتساعه ، ومسلحا بأساسيات العلوم والرياضيات ، ومدركا لأهمية التطبيقات العملية المتمثلة فى التكنولوجيا المعاصرة المتطورة ، ومؤمنا بالقيم الأصلية فى دينه ومجتمعه لتعينه على مواجهة مظاهر التطرف والتعصب ، وتمكن لديه الولاء لوطنه ، والفهم للثقافات الانسانية ، والقدرة على تجديد مستقبله . وهذه الوظيفة يستمر التعليم الاعدادى فى أدائها باعتباره المرحلة المكملة للتعليم الأساسى الالزامى لأطفالنا .

جـ ـ أهداف التعليم الابتدائى: (١٩)

فى ضوء النظرة الى التعليم الابتدائى باعتباره جزءا من التعليم الأساسى ، وقاعدة المنظومة التعليمية ككل ، يتمثل الهدف الجوهرى لهذه المرحلة فيما تزود به التلميذ المواطن من أساسيات الثقافة والهوية القومية بمكوناتها فى المستويات الشخصية والوطنية والعربية

والاسلامية والانسانية ، والتى تمكنه من أن ينمى قدراته ، ومن أن يسهم فى تطوير وطنه قيما ، وفكرا ، وتماسكا ، وديمقراطية ، وانتاجا ، واستثمارا للموارد العلمية والتكنولوجية المتاحة ٠

والتعليم الابتدائى اذ يقوم بقسطه فى غرس البذور والجذور لأساسيات الثقافية المشتركة من خلال عمليات التعليم والتعلم ، ومنطلقا من خصائص النمو الجسمى والنفسى والاجتماعى للمتعلم، ومن تحديات التقدم التى تستلزمها مطالب القرن الحادى والعشرين يسعى الى التنمية المتكاملة لطاقات المتعلم وقدراته بما يمكنه من تحقيق مايلى :ـ

(أ) ترسيخ الايمان والاعتزاز بدينه وقيمه السماوية والاجتماعية ، والحرص على ممارسة شعائر دينه، واحترام عقائد الاخرين ومقدساتهم وشعائرهم ٠

(ب) توفير مقومات الصحة والسلامة الجسدية والنفسية ومايرتبط بها من مكونات ثقافة البدن ورعايته٠

(جـ) تكوين المهارات التى تؤدى الى التواصل اليسير والفعال من خلال اللغة القومية بين مواطنى المجتمع ، أخذا وعطاء ، وحوارا ، ورأيا ، وتفاعلا ، وانتماء ، وتحكيما لمنطق العقل ولرأى الجماعة ٠

(د) اكتساب القدرة على المشاركة الايجابية فى الجهد الجمعى ومايتطلبه من روح تعاونية وتكافلية وطوعية ، واكتساب القدرة على ادراك العلاقة بين الحق والواجب وبين الجزاء والعمل ٠

(هـ) تقدير تراثه بموضوعية واستلهام قيمه المشرقة والافادة من دروسه ،وفهم واقع مجتمعه وهويته، والالمام بالجهود المبذولة لتنمية ولاصحاح بيئته ، والتطلع الى مزيد من افاق نهضته ، وذلك فى اطار المتغيرات والمعارف العلمية والتكنولوجية للحضارات العالمية ٠

(و) الاعداد لتكوين مهارات وعادات العمل المثابر والمنتج ، وماتتطلبه من معرفة علمية وتكنولوجية، ومن التزام النظام والتنظيم ، وضرورة بذل الجهد وقيمة الوقت ، وغير ذلك من قيم العمل، وذلك من أجل الاسهام فى تطوير انتاجية العمل ، وقدرة الانتاج المصرى على المنافسة فى الأسواق العالمية ٠

(ز) تنمية مهارات التعلم الذاتى واتجاهاته ومصادره توفيرا لاستمرارية التعلم ومتابعة لمتغيرات العصر٠

(ح) تشجيع النشاط الحر والتلقائى والمنظم والقدرة على التذوق الفنى والموسيقى بما ينمى قيم التعبير الجمالى ، وبما يتيح فرص الابداع والامتاع للمعلم ٠

(ط) توفير الرعاية التربوية للفئات ذات الاحتياجات الخاصة بما يمكنهم من امتلاك أساسيات الثقافة المشتركة ، وكذلك تمكين ذوى القدرات والمواهب العقلية والفنية والجسمية من بلوغ أقصى مايمكن أن تصل اليه طاقاتهم المتميزة ٠

(خامسا) : أهم ملامح النظام التعليمى المصرى :

١ـ النظرة الى التعليم كقضية أمن قومى لمصر حيث أن الأمن القومى هو " مجموعة القدرات والأنظمة والاجراءات التى تكفل حماية الوطن من كل مايتهدده من أخطار منظورة أو محتملة تهدد استقراره ورفاهيته وسلامة أراضيه واستقلالية قراره " • وتتمثل هذه القدرات والاجراءات والأنظمة فى محاور ثلاثة : محور سياسى ، محور اقتصادى ، ومحور عسكرى •

(أ) من حيث المحور السياسى :

وهذا ينبنى أساسا على الديمقراطية ، وعلى السلام الاجتماعى ، وهذا نتاج طبيعى لتعليم يضع التربية على نفس القدر من الاهتمام الذى يضعه لاكتساب الطالب خبرات أساسية ، واعمال الفهم والتحليل ، والنقاش الحر وتقبل الرأى الآخر ، مما يسهم فى أن ينشأ الطالب وفيه بذور الديمقراطية الحقه ، ومشاركا للاخرين ، وقادرا على التعايش مع الناس ، مواطنا مؤهلا بحق ليكون دعامة السلام الاجتماعى فى الوطن •

(ب) من حيث المحور الاقتصادى :

فالتقدم الاقتصادى يتأثر بنوع التعليم وجودته ، ومقدار مايتوفر للفرد من الخبرات الأساسية والقدرات ، وهكذا يصبح لدى الفرد قدرة متميزة وانتاجية مرتفعة تحدد موقع الدولة على الخريطة العالمية •

(حـ) من حيث المحور العسكرى :

حيث يتغير المفهوم التقليدى للحروب التى كانت تدور فى ميادين القتال بتنظيم الجيوش ، فى ظل ثورة المعلومات ، وأصبحت حروبا فى الرياضيات والالكترونيات والتكنولوجيا المتقدمة ، وهكذا سوف تبدأ الحروب بالعلم فى عقول البشر ، وتنتهى ايضا فى عقول البشر •• وعليه فان التفوق العسكرى هو نتاج تعليمى •

٢ـ لايجب اعتبار التعليم فى اطار الخدمات ، وانما فى اطار الاستثمار ، استثمار فى القوى البشرية التى هى أغلى أنواع الاستثمارات • مع اعتبار ان الاستثمار فى التعليم ليس قضية خيرية أو انسانية ، وانما هى قضية أمة وعليه يلزم أن يحصل التعليم على الاستثمار اللازم، حيث أن الاستثمار فى التعليم هو لصالح الاستقرار والسلام الاجتماعى ، وعلى الدولة أن تكفل كل الاستثمارات المطلوبة لتطوير التعليم واصلاحه •

٣- ترشيد مجانية التعليم ، ويتم ذلك عن طريق :

(أ) مجانية كاملة فى مرحلة التعليم الأساسى ، حيث أن التعليم الأساسى هو الدعامة الأساسية للأمن القومى ، لذلك لايمكن ترك مسألة تتصل بالأمن القومى لمصر رهن القدرة المادية للأفراد أو لوضعهم الاجتماعى .

(ب) المجانية فى المراحل التالية للطالب الملتزم بوظيفته الاجتماعية كطالب،أما من يتخذ من المجانية شعارا لسلبيته وتهاونه واهماله ، عليه أن يدفع نفقات تعليمه .

(جـ) القادرون الذين ارتضوا طواغية الانفاق فى التعليم الخاص .

(د) الدراسات العليا بمصروفات .

(هـ) المتفوقون يتمتعون بالمجانية فى كل المراحل التعليمية ويمنحون المكافآت ، حيث أنهم ثروة قومية تجب رعايتهم .

العوامل الحاكمه لبيئة النظام التعليمى فى مصـــــر Governing Factors

هناك مجموعة من الضغوط والعوامل التى تحكم قطاع التعليم والتدريب فى مصر وتوجه حركته وتحد من كفاءته الداخلية والخارجية، ومن ثم فانه يتعين على صاغ السياسة التعليميه أن يتعامل مع هذه العوامل، ولا تواجهها فانها لن تكون سياسة واقعية ناجمـه بعيد الاثر ... ونجمل هـــــذه العوامل الحاكمه فيما يلـــى (×) :

١ ـ الزيادة السكانية المستمرة والمتناميه، مما أدى الى ضعف وتأكل أجهزه الخدمات بما فيها التعليم لعدم تمكنها من التوسع كما والتطور كيفا بدرجة يتمشى مع الانفجار السكانى، ورغم وجود أكثـــر من عشرة ملايين تلميذ فى مدارس التعليم الرسمى ،الا أن هذا العدد لا يمثل بعد ١٠٠٪ من معدلات استيعاب الفئه العمرية (٦ـ١٧)، وهذا لايزيد من حجم مشكلة الأمية، ويحول دون تحقيق تكافؤ الفرص. ولا بد من ملاحظة أن عنق الزجاجة فى النظام التعليمى فى قاعدة السلم التعليمى، وليس فى قمته، ولهذا يلاحظ تكدس الصفوف فى المراحل الأولى للتعليم،وتعدد استخدام المدرسة لعدة فترات يوميا .

جدول يوضـــح

توزيع المدارس والفصول والتلاميذ (××)

فى المرحلة الابتدائية لعام ١٩٩١ /١٩٩٢

وضع المدرســـــة	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد التلاميذ	النسبه المئوية٪
نظام اليوم الكامل	٥٦٠١	٤٨٢١٢	١٩٦٤٩٤٠	٣٠رـــ
صباحى فقط	٢٩١٢	٣٠٢٠٧	١٣٧١٤٢٧	٢١رـــ
فترتين دراسيتين (مبنى واحد)	٢٣٩٥	٢٤٢٧٦	١٠٥٧٢٥٠	١٦ر٢٠
فترتين متبادلتين (مدرسه مسائيه)	٣١٧٢	٣٤٠١٤	١٥٥٠٧١٣	٢٣ر٧٠
ثلاث فترات تبادلية (فترة مسائية)	٦٠	١٢٢٦	٧٠١٥٥	١ر٠٤
مدرسة واحدة (فترتين)	٢١٥	١٢٤٦٧	٥٢٣١٦٦	ر٠٨
مدرسة واحدة (ثلاثفترات)	٣	٦٥	٤١٦٥	ر٠٦
الاجمالـــــــى	١٥٣٦١	١٥٠٤٦٧	٦٥٤١٧٢٥	٩٢ر٠٨

(×) عزت عبد الموجود : مرجع سابق ، ص٩٤

(××) جمهوريه مصر العربيةـ وزارة التربية والتعليم: التعليم للجميع فى جمهوريه مصرالعربية (القاهرة: اكتوبر١٩٩٣)

جدول يوضح
المقيدون بالمرحلة الابتدائية

٩٢/٩١ (×)

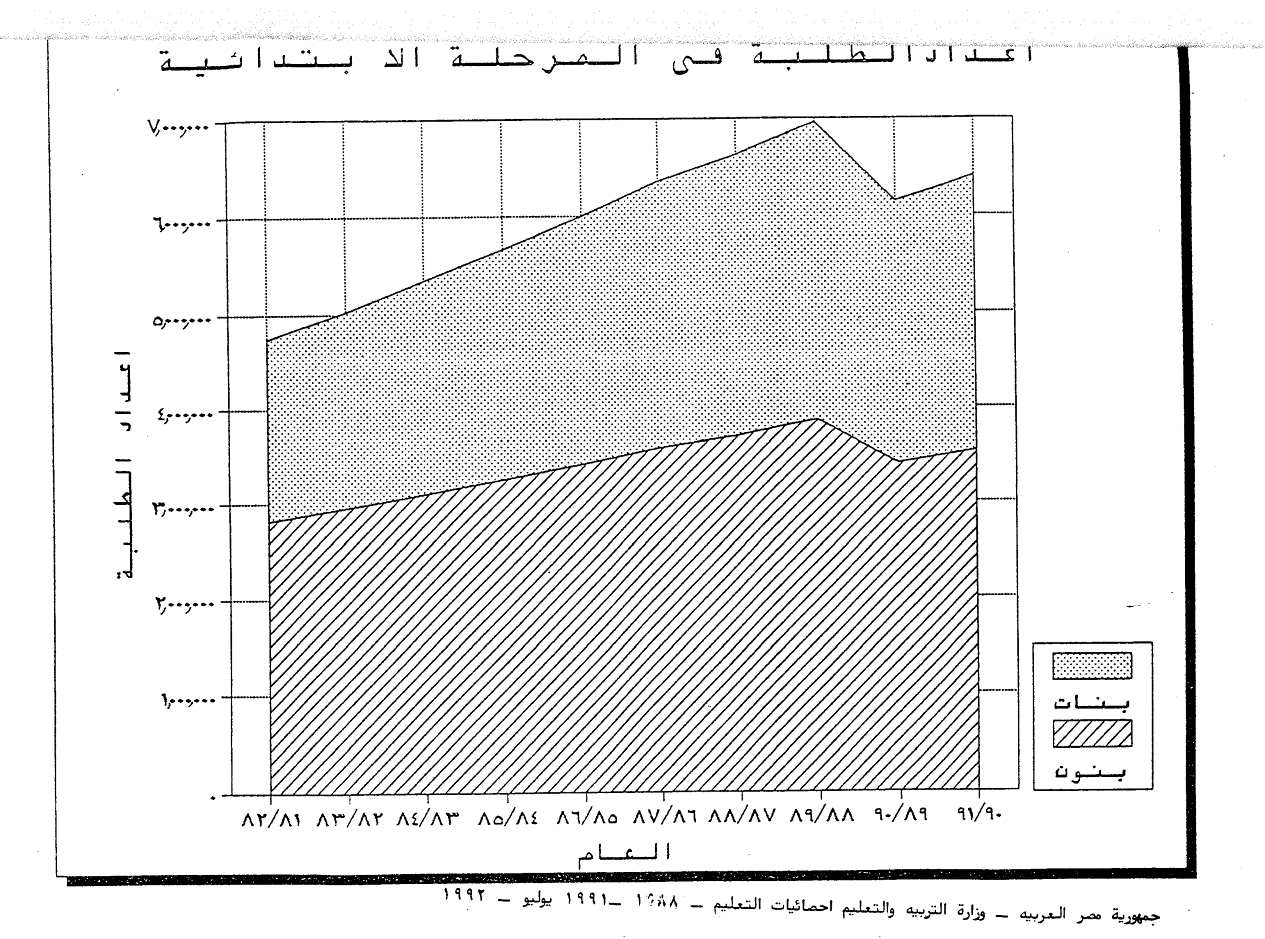
	مدارس واقسام	فصول	طلاب
المدارس الحكومية	١٤٤٤٠	١٣٩٩٥٥	٦١١٧٤١٢
" الخاصة	٩٢١	١٠٥١٢	٤٢٤٣١٣
الجملـه	١٥٣٦١	١٥٠٤٦٧	٦٥٤١٧٢٥

٩٣/٩٢ (××)

	مدارس واقسام	فصول	طلاب
المدارس الحكومية	١٤٦٥٤	١٤٤٠٦٤	٦٣٣٣٧٠٣
" الخاصة	٩٩٣	١١٤٥٧	٤٥٧٤٢٥
الجملة	١٥٦٤٧	١٥٥٥٢١	٦٧٩١١٢٨

(×) وزارة التربية والتعليم : الاحصائيات التربوية للتعليم قبل الجامعي ، ١٩٩٢/٩١

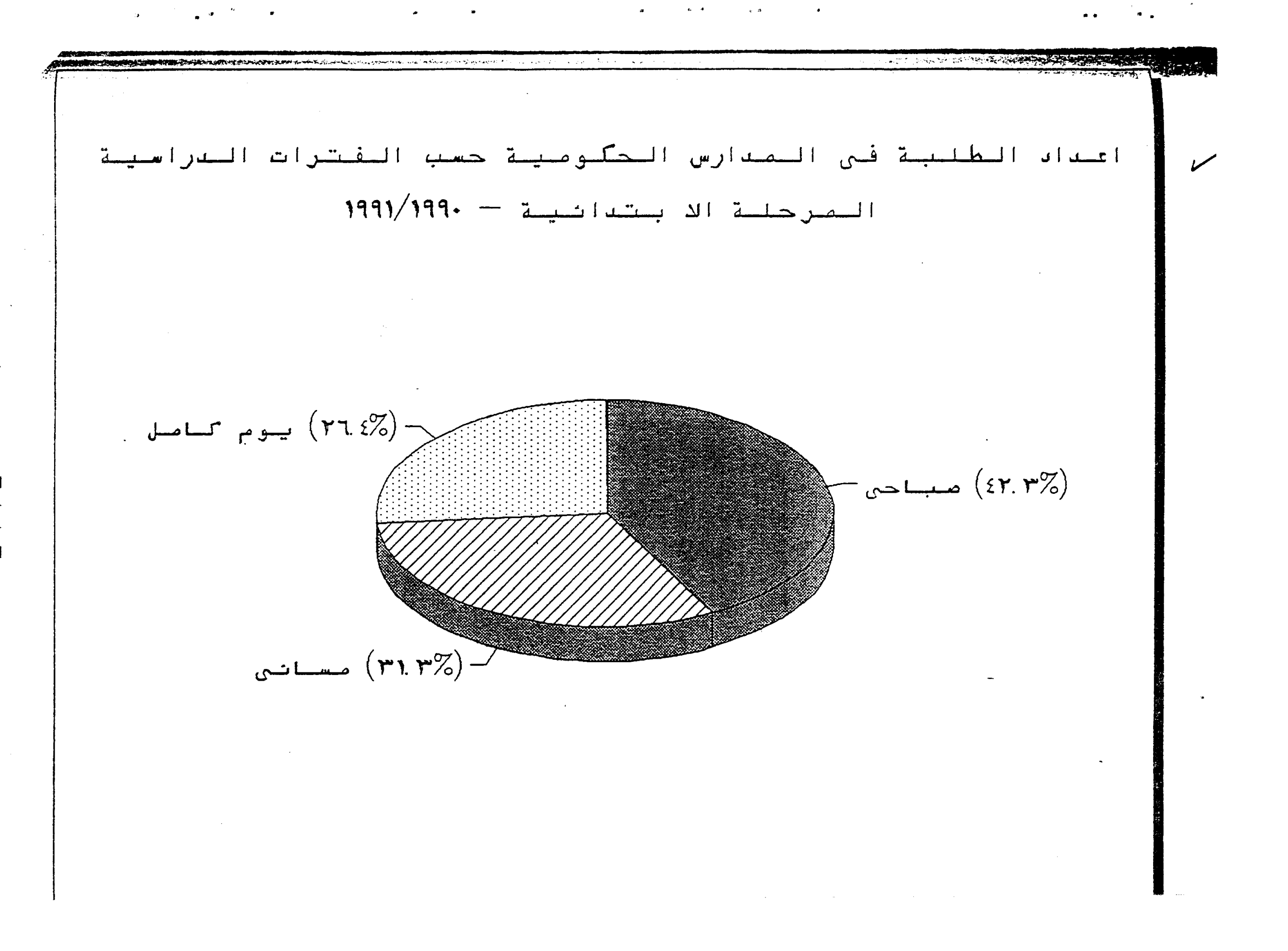
(××) وزارة التربية والتعليم : الاحصائيات التربوية للتعليم قبل الجامعى ، ١٩٩٣/٩٢

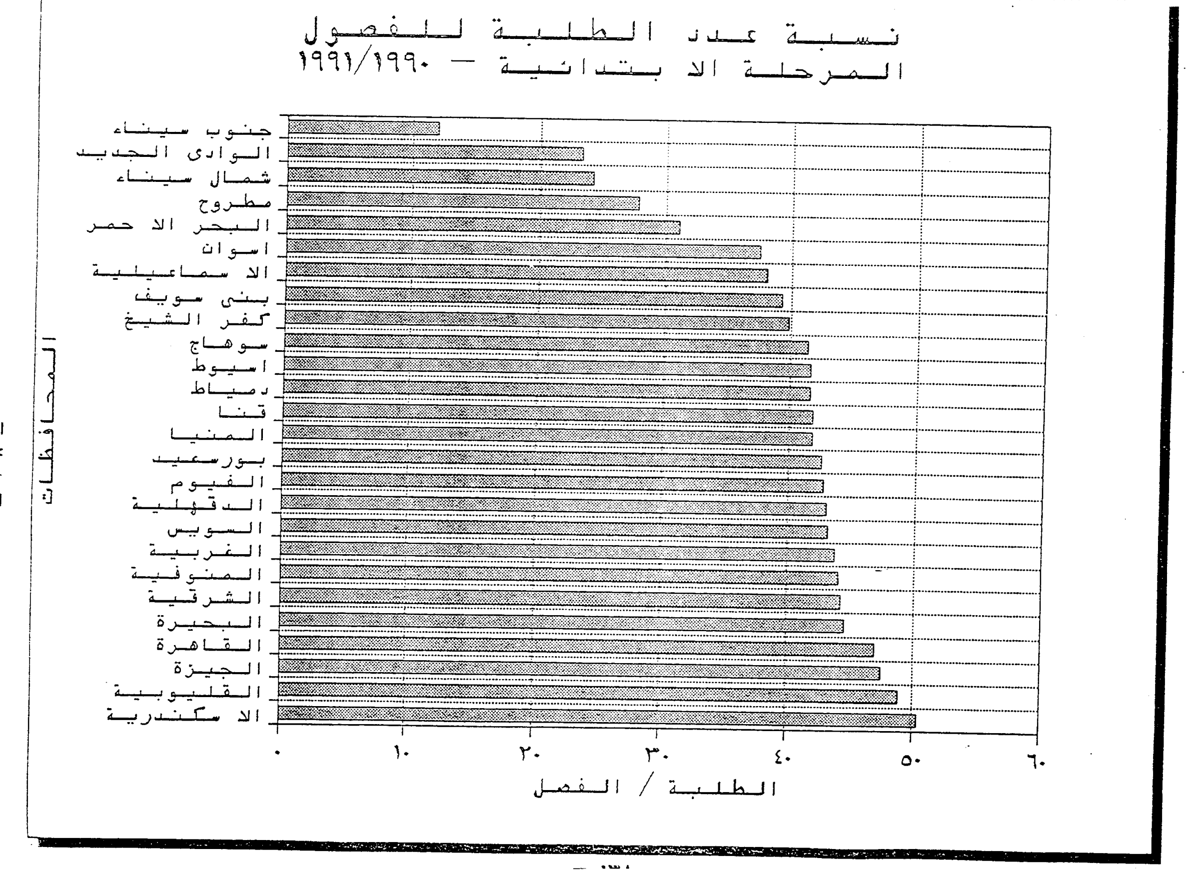


جمهورية مصر العربيه – وزارة التربيه والتعليم احصائيات التعليم – ١٩٨٨ – ١٩٩١ يوليو – ١٩٩٢

اعداد الطلبة فى المدارس الحكومية حسب الفترات الدراسية

المرحلة الابتدائية – ١٩٩٠/١٩٩١




نسبة عدد الطلبة للفصول
المرحلة الابتدائية - ١٩٩٠/١٩٩١
جنوب سيناء
الوادى الجديد
شمال سيناء
مطروح
البحر الاحمر
اسوان
الاسماعيلية
بنى سويف
كفر الشيخ
سوهاج
اسيوط
دمياط
قنا
المنيا
بورسعيد
الفيوم
الدقهلية
السويس
الغربية
المنوفية
الشرقية
البحيرة
القاهرة
الجيزة
القليوبية
الاسكندرية
المحافظات
٠
١٠
٢٠
٣٠
٤٠
٥٠
٦٠
الطلبة / الفصل

٢- الزامية التعليم ومجانيته ، اذ كفل الدستور أن التعليم حق للجميع ، وأنه بالمجان حتى تذوب الفوارق الطبقية أو تنكسر حدتها ، وحاولت الدوله أن تجمع بين مجانيه التعليم وبين ديمقراطيته ، وقد أدى هذا العامل الى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم ولم يحرص بعض المستفيدين بالخدمة التعليميه على انتقاء واختيار الفرص التعليمية ، فاندفع الكثير من التلاميذ الى التعليم النظرى ، وأصبح التعليم من وجهة نظر المخطط أداة لاعداد موظفى الخدمة المدنية ، ولفترة طويلة كان تنظيم التعليم قاصرا على تعليم نظرى عام .

٣- ربط التعليم بشهاده وتسعير الشهادة بأجر محدد ، أى أن الاجر مرتبط بالشهاده Certificate ، وليس بالكفايه Competence ولعل هذا العامل يفسر ظاهرة هرمية الأجور Hierarchy of wages .

٤- الاعتماد على الاختبارات التحصيلية التى لابد من اجتيازها للحصول على الشهادة مما جعل النجاح فى هذه الاختبارات هدفا وليس وسيله ، وهذه الاختبارات لاتقيس الكفايه انما تقيس المعرفه ، مما جعل المناهج الدراسية تهتم بالجوانب المعرفيه وطرق التدريس تركز على الحفظ والتلقين واختزان المعلومات واجترارها فى أوراق الامتحان .

٥- التوظيف المضمون عن طريق " القوى العاملة ، والذى بدأ منذ عام ١٩٦٤ مما زاد الطلب على التعليم ، لضمان التوظيف بعد التخرج ، وكلما زاد هذا الطلب وقل المعروض من عناصر ومدخلات النظام التعليمى كلما ضعفت بنية النظام وكلما أصابه الاختناق ، كما أدى هذا النظام الى اضعاف قدرة المخطط على التنبؤ بالاحتياجات من القوى العامله ، وأصبحت أجهزة القوى العاملة أجهزة مستقبليه فقط ولم يمكنها توجيه حركة التعليم وغمرت الأسواق بالخريجين ، وشاعت البطاله المقنعه والعامه . وقد أدى هذا النظام الى توجيه الطلاب تعليميا ومهنيا دون أسس علمية أو من خلال اطار نفسى واجتماعى واقتصادى يأخذ فى الاعتبار خصائص شخصية الفرد Personality Traits وما فيها من ميول واستعداد وقدرات واتجاهات مهنية ، الذى يتم ذلك عادة من خلال تكوين بروفيل للتلميذ Student Profile ، واحتياجات سوق العمل .

٦- هجرة العماله ، وماله من أثر سلبيه على الاقتصاد والعمالة المصرية بصفة عامة وعلى قطاع التعليم والتدريب بصفة خاصة .

نظام التعليم العام والفنى :

بموجب قانون التعليم رقم ٢٢٣ لسنة ١٩٨٨ المعدل لبعض أحكام القانون رقم ١٣٩لسنة ١٩٨١ أصبحت : فترة التعليم قبل الجامعى تمتد الى احدى عشرة سنة دراسية تبدأ فى السادسة حتى التاسعة عشر وتشمل :

- ثمانى سنوات للتعليم الأساسى الالزامى اعتبارا من العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ويتكون من حلقتين " الحلقة الابتدائية " ومدتها خمس سنوات " والحلقة الاعدادية " ومدتها ثلاث سنوات .
- ثلاث سنوات للتعليم الثانوى (العام والفنى)
- خمس سنوات للتعليم الفنى المتقدم ودور المعلمين والمعلمات .
- كما تسبق مرحلة التعليم الأساسى مرحلة الحضانة ورياض الأطفال وهى مرحلة تعليمية مستقلة ومدتها سنتان ويتم القبول برياض الأطفال وفقا للقواعد والاجراءات المنصوص عليها فى القرار الخاص بقواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم وتهدف هذه المرحلة الى تحقيق التنمية الشاملة لاطفال ماقبل المدرسة وتهيئتهم للالتحاق بمرحلة التعليم الاساسى (القرار ١٥٤ لسنة ١٩٨٨ بشأن تنظيم رياض الأطفال بالمدارس الرسمية وتعديلاته بالقرار الوزارى رقم (٣٤) فى٢٢/١/٩٠ والقرار الوزارى رقم (٤١١) فى ١٢/٢/١٩٩٠ .

التطور الكمى للتعليم : (٢١)

يضم التعليم فى مصر نحو ٥ر١٣ مليون طالب وطالبة فى مختلف مراحل التعليم يدرسون فى نحو ٢٦ ألف مدرسة و ١٣ جامعة تتمثل فى التعليم العام والتعليم الدينى والجامعى والعالى على النحو التالى :

ماقبل الابتدائى (حضانة)

- بلغ عدد فصول دور الحضانة عام ١٩٩٢/٩١ - ٥٦٧٣ فصلا تضم ٢٢٣٠٥١ طفلا وطفلة مقابل ٥٠٠٢ فصلا تضم ١٩٨٧٤٢ طفلا وطفله فى عام ١٩٩١/٩٠ .

هذا وتعمل الدوله على انشاء المزيد من هذه الدور لمواجهة الاقبال المتزايد عليها بالاضافة الى تشجيع القطاع الخاص وقد بلغ عدد فصول رياضة الاطفال ١٩٩٣/٩٢ ٦١٦٦ فصلا تضم ٢٣٥٧٣٣ طفلا وطفله من بينهم ٤٩٧٧ فصلا تابعا لمدارس خاصه تضم ١٩٤٥٩٧ طفلا وطفله .

مرحلة التعليم الاساسى :

– تم فى العام الدراسى ١٩٩٢/٩١ قبول نحو ٣٥٥ر٣٢٣ر١ طفلا وطفلة بالصف الأول الابتدائى بينما بلغ عدد الفصول الابتدائية ١٥٥٥٢١ فصلا تضم ٧٧٩١١٢٨ تلميذا وتلميذه فى العام ٩٢/١٩٩٣٠

– كما تم فى العام الدراسى ٩١/١٩٩٢ قبول نحو ٣٠٢ر١٧٧ر١ طفلا وطفله بالصف الأول الاعدادى (الحلقة الثانية من التعليم الاساسى) ٠

المرحلة الثانوية ومافى مستواها :

– مازالت الدوله مستمره فى ترشيد القبول فى المرحلة الثانوية بما يحقق التوسع فى التعليم الفنى الصناعى والزراعى ، وعدم التوسع فى الثانوى العام والثانوى التجارى ٠

– وبلغ عدد المقبولين بالصف الأول الثانوى العام ٢٧٣ر١٧٤ تلميذا وتلميذه فى العام الدراسى ١٩٩٢/٩١ ٠

– وكان عدد المقبولين بالصف الأول الثانوى الفنى بشعبه الثلاث ٢١٧ر٣٩٤ تلميذ وتلميذه فى العام الدراسى ١٩٩٢/٩١ ٠

تنظيم ادارة التعليم فى مصر

من الاسس التشريعية لادارة تنظيم التعليم (يبرز عدة امور)

١_ ان الدولة هى التى تتولى الانفاق على التعليم العام ٠

٢_ ضمان تكافؤ الفرص التعليمية ، مما تتطلب تدخل الدولة لتحقيقه ٠

٣_ تحقيق التجانس والتماسك الثقافى والوحدة الفكرية بين افراد الشعب وهذا يتاتى عن طريـــق سلطة مركزية تتمثل فى الدولـــة ٠

اهداف التربية والتعليـــم :

هناك ثلاثة مستويات للاهداف هى :

(١) المستوى الاجتماعى او الاساسى :

وعادة ماتاتى الاهداف فيه تعبيرا عن فلسفة المجتمع ، أى تعبيرا عن عقيدتـــــه الدينية ، ونظامه الاجتماعى والسياسى والاقتصادى ، وتعبيرا عن الانسان وكفايته الاجتماعيـــة والاقتصادية الحاضرة والمتوقعة ٠

(٢) المستوى الاستراتيجـــــى :

وهو مايمكن أن يطلق عليه مستوى النظام ، وعنده تتم ترجمة الاهداف التى سبـــق بيانها فى المستوى الاجتماعى الى مجموعة من التشريعات والتدابير ، حيث تتحول بدورهـــــا الى سياسات ثم ممارسات وأساليب وبدائل واولويات ٠

(٣) المستوى التنفيذى :

وتتحول عند هذا المستوى الاهداف الاستراتيجية الى مهام تقليدية سلوكية وتعليميـــة، تتفق وطبيعة كل مرحلة تعليمية ، وخصائص كل مجال معرفى وحركى ويمكن قياسهــــــا بنتائجهـــــا

وتتصل المستويات الثلاثة لاهداف فيما بينها اتصالا وثيقا ، واختلفت الصياغـــــة التعبيرية عن كل منها ٠

وقد اقترحت لجان تطوير التعليم لاهداف التربية والتعليم المجالات الاتية :

(ا) الاهداف المرتبطة بتحديث الانسان ٠

(ب) الاهداف المرتبطة بتحديث بنية المعرفة ٠

(جـ) الاهداف المرتبطة بتحديث النظم الاجتماعية ٠

(د) الاهداف المرتبطة بتحديث بنية العمل والانتاج ٠

كما اشارت السياسة المقترحة فى ضوء منطلقات ديمقراطية التعليم الى :

(أ) ضمان ان يتم التوسع الكمى فى ظل تعليم جيد ومعلم جيد ٠

(ب) التأكيد على جماهيرية التعليم ، بمعنى ان يكيف التعليم نفسه لاحتياجات الجماهير فى كل القطاعات ٠

(جـ) العمل على زيادة فاعلية النظام التعليمى فى القضاء على :

- ظاهرة التسرب
- عوامل الرسوب والبقاء للاعادة
- اتاحة فرص متساوية لمختلف الجماعات والبيئات للحصول على النوعيات المختلفة من التعليم ٠
- انشاء وتشجيع المؤسسات التربوية الموازية والمكملة للتعليم النظامى ٠
- تحقيق ديمقراطية التعليم عن طريق ديمقراطية الادارة التعليمية ٠
- العمل على استيعاب كل الملزمين بمرحلة التعليم الاساسى ٠
- تنويع التعليم الثانوى وتحديث الثانويات الفنية ٠
- سد منابع الامية والاخذ بمبدا التعليم المستمر للكبار ٠
- علاج ظاهرة الدروس الخصوصية ٠
- توفير الابنية التعليمية والالغاء التدريجى لنظام تعدد الفترات فى المبنى الواحد ٠

اما بالنسبة للاسس والمبادئ العامة التى تحكم عمليات التحسين الكيفى وتحديث التعليم فهى تتلخص فيما يلى :

- النظر الى التعليم باعتباره منظومة تتكامل حلقاتها وتترابط ، ويؤثر بعضها فى البعض الاخر .
- الاخذ بمبدأ التجريب قبل التصميم فى كل عناصر المنظومة التعليمية ، والافادة من التغذية الراجعة من خلال فرق المتابعة والتقويم الميدانى .
- الاخذ بمبدأ الاستمرارية فيما يختص بالتحسين الكيفى للتعليم وتحديثه بما يتفق مع تغيرات واقع الحياه وحركاتها فى المجتمع .
- التوازن بين أنواع التعليم كاستجابة لاحتياجات المجتمع وخطط التنمية وسوق العمالة بشرط اختيار الطالب لهذا النوع من التعليم وفقا لقدراته واستعداداته .
- الربط بين التعليم الفنى وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية .
- مواكبة التقدم التكنولوجى المعاصر .
- تطوير بنية التعليم .
- رفع كفاءة المعلم والمدرس .

الـى أين تتجـه الادارة التعليمية ؟

١ ـ نشأت الادارة التعليمية من البداية على أسس مركزية ، وهى بهذا جاءت منطقية مع الاطار المركزى للتنظيم الادارى العام لمصـر .

٢ ـ بدأت الادارة التعليمية تعانى من قيود المركزية ، وحاولت تحقيق نوع مـن اللامركزيـة ... مثلا :

أ ـ انشاء مجالس المديرات .

ب ـ انشاء المناطق التعليمية .

ج ـ تجربة منطقة الجيزة التعليمية .

د ـ انشاء نظام الادارة المحلية ، الذى بموجب قانون الادارة المحلية حظيت الهيئـات المحلية المشكلة بسلطات واسعة فى الادارة التعليمية فى حدود نطاقهـا الا أن امالها عقبات فى الممارسة ... وهذا يوضح أنه لم يتم التخلص من المركزية كليـة حيث توجـد :

أ ـ سلطة مركزية تعليمية ، تشرف على كل برنامج التعليم وخدماتة على المستـوى القومـى .

ب ـ الاعلان الدائم فى الخطابات الرسمية بمركزية التخطيط ولامركزيـة التنفيذ .

٣ ـ تتضـح مستويات اشراف الدولة على التعليم فيما يلى :ـ

أ ـ رئيس الجمهورية :

ـ حيث يضع رئيس الجمهورية بالاشتراك مع الحكومة ، السياسة العامة للدولة فـى جميع النواحى السياسية والاقتصادية والاجتماعية والادارية ويشرف على تنفيذهـا

ـ هو الذى يعين الوزراء ومـن بينهـم بالطبع وزير التربية والتعليم .

ـ له حق اقتراح القوانين والاعتراض عليها واصدارهـا .

ب ـ مجلس الشعب

ـ حيث لايصـدر قانون الا أذا أقـره مجلس الشعب .

ـ يعرض مشـروع الميزانية العامة للدولة على مجلس الشعب .

ـ مراقبة أعمال السلطة التنفيذية وأعمال الحكومة وله حق سحب الثقه منها أو مـن أعضائهـا .

ج - المستوى الإدارى

- نظام تبعية شئون التربية والتعليم من خلال وزارة كالجهاز مسئول عن التعليم فى مصـــر .

د - المستوى الفنـــى

- يتضمن دور الجامعات والمجالس المتخصصـــه والنقابات المهنية فى توجيه التعليم أو الاشـــراف عليـــه .

٤ - النظام التعليمى فى مصر (مرحله التعليم قبل الجامعـــى)

أ - تخطيط التعليـــم :

١ - المجلس القومى للتعليم .

٢ - تخطيط التعليم قبل الجامعى :

- المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى .
- المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية .
- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .
- الادارة المركزية للتخطيط التربوى والمعلومات .
- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية .
- مركز تطوير الامتحانات والتقويم التربوى .
- الهيئـــة العامة للأبنيـــة التعليميـــة .

ب - ادارة التعليـــم

١ - على المستوى المركزى :

- الهيكل التنظيمى لديوان وزارة التربية والتعليم .
- الاختصاصات الادارية لوزارة التربية والتعليم على المستوى المركزى
- التوجيه العام .

٢ - على المستوى اللامركزى

- اختصاص وحدات الادارة المحلية .

- تحديد مديريات التربية والتعليم بوحدات الادارة المحلية وما يتبعها من ادارات تعليمية وبيان مستوياتها .

جـ - مراحل التعليم قبل الجامعى :

١ - مرحلة ما قبل المدرسة

يهدف توفير فرص تربوية متزايدة للأطفال فيما قبل سن التعليم المدرسى .

٢ - مرحلة التعليم الأساسى

. الحلقة الابتدائية .

. الحلقة الاعدادية .

٣ - مرحلة التعليم الثانوى

. التعليم الثانوى العام

. التعليم الثانوى الفنى .

د - الخدمة الطلابية

١ - الخدمة المكتبية .

٢ - الرعاية الاجتماعية والصحية .

هـ - تمويل التعليم

. موزانة التعليم قبل الجامعى .

. انشاء صندوق تمويل ودعم المشروعات التعليمية .

. تشجيع التعليم الخاص .

قانون التعليم المصرى :

فى عام ١٩٨١ ، صدر قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنه ١٩٨١ الذى اعتنق عدة مبـــادئ هامـــة هـــى :

- ديمقراطية التعليم ، تأخذ بفكرة التعليم الأساسى الالزامى الذى تبلغ مدته ثمانى سنـــوات (طبقا للقانون ٣٣ ، لسنه ١٩٨٨ المعدل قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنه ١٩٨١)
- التجريب التربوى ، فسمح بانشاء مدارس وفصول تربوية تجريبيـــة ٠
- توحيد مصادر اعداد المعلم ٠
- الاهتمام بالتعليم الفنى ، وتنظيم المدارس الفنية ذات الثلاث سنوات والمدارس ذات الخمـس سنوات ٠

المؤشـــرات الاحصائية للانجـــاز التعليمى

١ _ نسبه الأمية

٢ _ معدل التسجيل (القيد) / الالتحاق

٣ _ معدلات التسرب

٤ _ معدلات الالتحاق للانـــاث

٥ _ معدل التلاميذ / لكل معلم

_ نسبة المعلمين المؤهلين تأهيلا تربويا الى مجموع الهيئة التدريسة ٠

٦ _ معدلات الانفاق على التعليم ٠

٧ _ معدلات الالتحاق بالتعليم الخاص ٠

قياس فعالية التعليم :

بمعنى قياس مدى نجاح العملية التعليمية والتربوية فى تكوين المواطن الصالح القادر علـــى المشاركة الفعالة فى بناء مجتمعه بتزويد بالمعارف والقدرات والسمات والمهارات والقيم التى تجعلـــه يؤكـد ذاتــه ، ويعايش عصــره ، ويسهم فى حل مشكلات مجتمعة ليؤدى دورة الايجابى فى بنـاء المجتمع وتقدمـــه ٠

ولتحقيق ذلك نرى أهمية :

١ — توافـر سياسة تعليمية وتربوية واضحة الأهداف مستقـرة المرامى ٠

٢ — يقوم بالتنفيذ تنظيم ادارى متكامل وقادر على تحقيق التوظيف الأمثل للمقومات التعليمية المتاحـــة ٠

٣ — يتطلب ذلك أيضا معالجة محورين هــامين

(أ) ويتمثل فى وضـــع معايير لقياس درجة تفاعل المنتج التعليمى وتوافقه مع المجتمـع ، وأحد الطرق لقياس كفاءة العملية التعليمية الانتاجية هى الحصول على النسبة بين المدخــلات والمخرجات ، وتكون الكفاء هى نسبة المخرج / المدخل ٠

(ب) يتناول التركيز على معرفة كافة المؤشرات الداخلية فى صلب النظام التعليمـــى ، والتى تؤثر فى تحقيق الاداء التعليمى ، وهذا يستدعى اسقاط الضوء علـــى المؤشـــرات والعوامل التى تحد من كفاءة التعليم ٠

٤ — تأكيد اللامركزية فى عملية صنع القرارات من خلال الشورى والديمقراطية ، مع الاحتفاظ بمركزية واضع السياسة العامة عند اصدار القرار واحترامة من قبل عناصر الادارة جميعها

٥ — سهولة الاتصالية بين عناصر الهيكل التنظيمى (الادارى والفنى) ، بما يسمح بتبـادل المعلومات فيما بينها ، وتلافى الازدواجية والتكرار فى العمل ٠

٦ — ترتقى فعالية التعليم برقى البحث العلمى والتربوى ، وقابلية نتائجة للتطبيق تحـت ظـروف واقعة مقبولة فى المجالات المدرسية المختلفة ، لتحسين جوانب العمليـة التعليمية فى اطار تكاملى من حيث محتوى الدراسة وتقويم سلوك التلاميذ المدخــل والمخرج ٠

٧ — معالجة أركان المنظومة التعليمية والتى تتمثل فى الاتــى:

(أ) المعلم (اعداده وتدريبه ورفع مكانته الاجتماعية والمادية)

(ب) مناهج التعليم (وتشمل المقررات الدراسية ، والكتب ، الأنشطة ، وطـرق التدريس ، والتقويـــم)

(جـ) المبانى المدرسية ٠

(د) التوازن بين أنواع التعليم ومراحلة وفروعه وبين الكم والكيف ٠

(هـ) الارشاد النفسى والتوجيه التعليمى

(و) التنظيم واختيار القيادات الفنية والادارية ·

(ط) تمويل التعليم ·

(ح) التقويــم والمتابعة ·

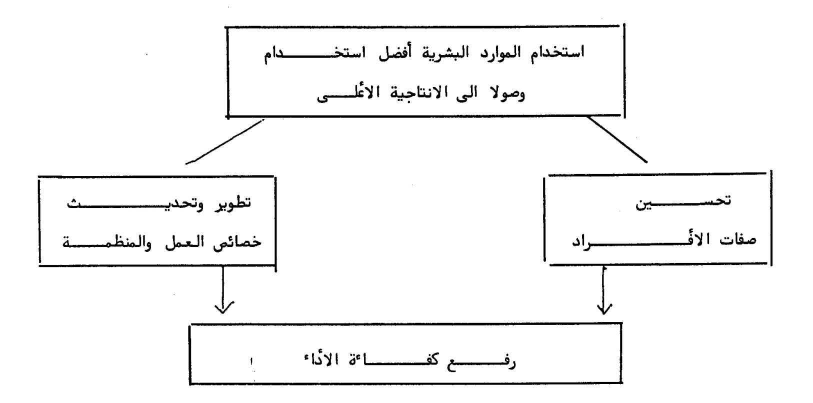
(سادسا) تخطيط وتنميه الموارد البشريه

تحتل الموارد البشرية المركبه الأساسية فى الاهتمام على مستوى العالم المعاصر باعتبارها أهم عنصر من عناصر التنمية ٠ وتجمع دول العالم المتقدمة والنامية على السواء على اعداد برامج شاملة وطموحة للتنمية البشرية القائمة على أسس علمية مدروسه ٠ وقد أورد تقرير البنك الدولى عن التنمية فى العالم ١٩٩١ " تحديات التنمية (x) "، أنه قد حدث تقدم كبير فى توفير الرفاهية للبشر خلال القرن الماضى ، وأن هذا التقدم قد حدث جنبا الى جنب مع النمو الاقتصادى ، وقد اهتمت حكومات العالم بتحسين نوعية الحياة بتوفير التعليم والرعاية الطبية والصحية، وتوفير مياه الشرب النقية وبرامج التغذية ٠٠٠ وغيرها من أشكال " الاستثمار فى البشر " ٠ وقد وضح من مؤشرات التنمية فى العالم أن تكثيف الاستثمار فى البشر أمر منطقى ومرغوب فيه ليس فقط من الناحية الانسانية، بل أيضا من حيث عائد الاقتصاد البحت ٠

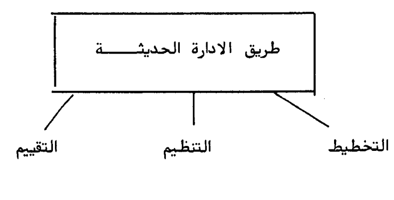
والتساؤل هنا هو : كيف تستطيع الادارة أن تهيئ الظروف بحيث تحصل على أقصى انتاجيه ممكنه (كما وكيفا) ؟ ويتضمن هذا التساؤل فكرة أن الأفراد مختلفون فى قدراتهم ومهاراتهم فكيف تستطيع الادارة المحافظة على مستويات القدرة والمهارة والعمل على تحسينها باستمرار٠

(x) البنك الدولى للانشاء والتعمير ـ البنك الدولى ـ ط١، يونيو ١٩٩١ ٠ الترجمه العربية الصادرة عن مركز الأهرام للترجمه والنشر ص٧٢ ـ ٩٢ ٠

دور الادارة فى التأثير على السلوك الانسانــــــــــى



ويتم ذلك عن طريـــــــــق



ومركزها الرئيســـــــى

المعلومـــــات

ومحركها الأســـــاسى

الانســـــــــان

على السلمى ٠ ادارة الموارد البشرية ، القاهرة : مكتبة غريب ، ١٩٩٢ ، ص ٧٦–٧٧

دور الادارة والتخطيط التربوى :

يتطلب نجاح العملية التربوية أن تشرف عليها ادارة تعليمية واعية قادرة ضمانا لزيادة فعاليتها ، والتى تتطلب مركزية التخطيط ، ولامركزية التنفيذ ، مع تحديث الادارة على اختلاف مستوياتها المركزية واللامركزية ٠

على المستوى المركزى :

بموجب القرار رقم ٢٠٣ لسنة ١٩٨٩م بشأن تنظيم ديوان عام وزارة التربية والتعليم :ــ

١ــ تم انشاء ادارة مركزية للتخطيط التربوى والمعلومات تضم ثلاث ادارات عامة للتخطيط والمتابعة والبحوث والمعلومات والحاسب الالى ٠

٢ــ انشاء ادارة مركزية للخدمات التعليمية وتتبعها أربع ادارات عامة وتختص بكل ما يتعلق بشئون الامتحانات وشئون الكتب والوسائل التعليمية ومسايرة الاتجاهات الحديثة لتطوير التعليم عن طريق الاذاعة والتليفزيون باعداد البرامج التعليمية المناسبة فى هذين المجالين وتوفير الخبرات المتخصصة والكفايات اللازمة ٠

٣- قطاع شئون المديريات (وجه بحرى ، وجه قبلى) ويختص بالمتابعة العامة والميدانية لاعمال المديريات والادارات التعليمية بالمحافظات المختلفة فى حدود الخطوط العريضة لسياسة الوزارة وقراراتها وتوصياتها فى المجالات التعليمية .

٤- قطاع الكتب .

على المستوى اللامركزى :

- صدر القرار رقم ١٢٠ فى ١٩٨٩/٥/٣٠ بشأن تحديد مسئوليات مديرى ونظار ووكلاء المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة .
- صدر القرار رقم ٩٧ فى ١٩٨٩/٤/٢٣ بشأن تحديد مستويات وانشاء الادارات التعليمية بوحدات الحكم المحلى .
- صدر القرار رقم ١٧٩ فى ١٩٨٨/٨/١١ بشأن تحديد معدلات ومستويات وظائف التوجيه الفنى والادارة المدرسية وهيئات تدريس المواد الفنية التخصصية العلمية والعملية بمدارس التعليم الفنى .
- اعداد البرامج التدريبية للقيادات التربوية العليا .

تمويل التعليم فى مصر :

لقد أضحى من المسلمات أن للتعليم قوة كبيرة فى تشكيل الأفراد ، وتحديد مصير ومستقبل الدولة .. ولقد واجه النظام التعليمى فى مصر مشكلات متعددة أثرت عليه ، واتضح هذا الاثر فى تلك الاعداد الكبيرة من المتعلمين غير القادرين على التكيف مع أنفسهم ، ومع مجتمعهم ومتطلباته المتجددة ، ويتطلب هذا تعديلات وتغييرات فى أساليب التمويل والادارة التعليمية على كافة المستويات حتى تستطيع أن تقوم بما يوكل اليه من ادارة التعليم وفقا للمفاهيم والأهداف الموضوعة له والمرجوه منه .

ويمثل تمويل التعليم مشكلة حقيقية لعديد من الدول وفى مقدمتها البلدان النامية ، ذلك أن مطالب نمو التعليم وتطويره تمثل تحديا لقدرة هذه البلاد المالية - مما يجعلها فى مواجهة واقع كيف يمكن الوصول بمالية التعليم فيها الى حالة أفضل تسد بها مطالب نمو التعليم وتطوره ، ومصر كغيرها من البلدان النامية تعانى من قصور فى الاعتمادات المخصصة للتعليم .ومن مظاهر أزمة تمويل التعليم فى مصر ، هبوط تكلفة الطالب بالنسبة لمثيله فى البلاد الأخرى .(٢٢)

وفى دراسة لحساب تكلفة تعليم الطالب فى كل من مرحلة التعليم الأساسى (بحلقتيـــه الابتدائية والاعدادية) ، ومرحلة التعليم الثانوى بنوعيه (العام والفنى) ،وفى كل من السنـــوات الثلاث ٨٢/٨١، ٨٧/٨٦، ٨٩/٨٨ وجد مايلى: (٢٣)

السنـــه	التعليم الأساســى				الثانوى العام		الثانوى الفنـــى					
المالية	الابتدائى		الاعـــدادى				صناعى		زراعـــى		تجـــارى	
	ق	حـ	ق	حـ	ق	حـ	ق	حـ	ق	حـ	ق	حـ
٨٢/٨١	٩٧	٥٣	٤٤	٧٤	٦٥	١٢٣	٦٦	١٨٦	٨٣	١٥١	٩٨	١٢٤
٨٧/٨٦	٥٣	٨٠	٤٦	١١١	—	١٥٣	٥٣	٢٢١	٩١	٢٠٩	٠٦	١٦١
٨٩/٨٨	٦٧	١٠٥	٦٢	١٣٦	٩٩	١٩٥	٠٧	٢٣٨	٠٢	٢٦١	٦١	٢٢٦

ولقد احتسبت تكلفة التلميذ فى أنواع التعليم المختلفة على أساس تقديرات الاستخدامات الجارية (أجور + نفقات تجارية) ، دون الأخذ فى الاعتبار التكلفة الرأسمالية باعتبار أن تكلفة الأصـــول الثابتة (تجهيزات + مبانى)، لها عمر استهلاكى لفترة طويلة لاتدخل فى التكلفة السنوية للتلميذ.

كما أوضحت البيانات التى ذكرتها " وثيقة مبارك والتعليم " أن مايصرف على التعليم الأساسى فى مصر حوالى (٨٨) دولار للفرد مقارنة بنحو (٨٨٠) دولارا بالنسبة لاسرائيل ،وعدة الاف مـــن الدولارات لكثيرمن دول العالم ، فكيف يمكن النهوض بالتعليم والاصلاح من شأنه ، وتطوير مجالاتـه دون استثمار أكبر يخصص للتعليم .

وفى دراسة تحليلية للادارة العامة للموازنة بديوان عام وزارة التربية والتعليم ، مقارنة لكـــل من الموازنة العامة للدولة ، واجمالى الناتج القومى فى الأعوام ٨٢/٨١، ٨٧/٨٦، ١٩٩١/٩٠ ، وجد مايلى: (٢٤)

السنـــه المالية	موازنة وزارة التربية والتعليم	الموازنة العامة للدولة	اجمالى الناتج القومـــى (بسعرالسوق)	٪ موازنة وزارة التربية والتعليم الـــى :	
				الموازنة العامة للدولـــه	اجمالى الناتج القومى
٨٢/٨١	٥٦٤٠٣٦٦٤٠	٨٥٥٩٦٢٧٠٠٠	٢١٫٥٩١٨٠٠٠٠٠	٦٫٥	٢٫٦
٨٧/٨٦	١٢٦١٧٥٨٩٧٠	١٦٩٠١٥٠١٧٠٠	٤٤٫٠٥٠٠٠٠٠٠٠	٧٫٥	٢٫٩
٩١/٩٠	٢٣٠٧٢٠١٢٠٠	٣٧٩١٨٠٦٨٢٠٠	٥٤٫٤٦٤٠٠٠٠٠٠	٦٫١	٤٫٢

ويتضح من الجدول السابق ، أن موازنة وزارة التربية والتعليم فى الخمس سنوات من ٨٢/٨١ حتى ١٩٨٧/٨٦ بنسبة زيادة قدرها ٦ر١٢٣٪ ، كما ارتفعت من ٨٧/٨٦ حتى ٩١/٩٠ بنسبة قدرها ٨٣٪ تقريبا ، وهذه الزيادة تعطى مؤشرا باهتمام الدولة بتطوير وتحديث الخدمة التعليمية للطلاب بأقل تكلفة ممكنة وأقصى كفاءة ٠

وبتحليل التكلفة الاجمالية للتعليم تبين ، أن نصيب تكلفة الأجور تبلغ حوالى ٨٠٪ تقريبا ، وتمثل المستلزمات والمصروفات الرأسمالية ٢٠٪ ، وهذه النسبة ضئيلة جدا لمواجهة سير العملية التعليمية المستهدفة من المصروفات الجارية المباشرة وغير المباشرة ٠

وجدير بالاشارة أن هناك تعاون دولى يسهم فى تمويل التعليم فى مصر يتم من خلال مشروعات تساهم فيها بعض المؤسسات الدولية ، وعلى سبيل المثال : (٢٥)

- ساهمت الوكالة الامريكية للتنمية الوطنية فى التمويل وأنشأت نحو ١٥٠٠ مدرسة ابتدائية فى قرى مصر ٠
- كما ساهمت كل من المملكة المتحدة وفرنسا فى تمويل بعض مشروعات تطوير التعليم فى اطار التعاون الدولى ٠
- قدم كل من البنك الدولى والبنك الافريقى للتنمية قروضا ميسرة لتمويل وتحديث ٢٠٠ مدرسة صناعية ، وتمويل اكثر من كلية لاعداد معلمى التعليم الفنى٠ (٢٦)

العائد الاقتصادى والاجتماعى للاستثمار فى التعليم :

استمراراً للعرض السابق لنظام تمويل التعليم فى مصر ، كعامل أساسى لنجاح وفعالية دور الادارة والتخطيط التربوى فى تنفيذ برامجه ومشروعاته تحقيقا للأهداف التربوية وللتعرف على نظرة الدولة للعائد الاقتصادى والاجتماعى للاستثمار فى التعليم ، يتضح مايلى :

(أ) من دراسة حول " الانفاق الاستثمارى الحكومى الفعلى على خدمات الطفولة والأمومة فى بعض سنوات الثمانينات، خلصت الى نتائج هامه منها : (٢٧)

- ان اجماع الانفاق الاستثمارى الفعلى على مشروعات الطفولة والأمومة فى مصر خلال الفترة من ١٩٨٨/٨٧ _ ١٩٩٠/٨٩ قد بلغ (٣٠١) مليون جنيه سنويا فى المتوسط ، منها (٢٠٠) مليون جنيه للتعليم ٠ كما أن جملة الانفاق هذه تمثل ٥ر٢٪ سنويا فى المتوسط ، فاذا ماأضيف الى هذه النسبة استثمارات الوزارة الأخرى (كالعمل والأوقاف والشئون الاجتماعية ٠٠ الخ) ، فانها لن تزيد بأى حال من الأحوال عن ٥٪ سنويا ، من حجم الاستثمارات فى الدولة ٠
- تعتبر هذه النسبة ضئيلة بشكل لايتناسب مع هذه القطاعات من أهمية داخل المجتمع

(اقتصاديا واجتماعيا) ، وهذه النسبة الضئيلة هى انعكاس لنمط تخصيص الاستثمارات ككل فى الدولة ، حيث بلغ الاستثمار فى قطاعات الخدمات الانتاجية ٢٣٪ تقريبا من اجمالى الاستثمارات ٠

والجدير بالذكر ، ومن المفارقات أن هذا النمط فى التخصيص ، لايتفق مع ما أعلنه رئيس الجمهورية ، من كون السنوات العشر ١٩٨٩ـ١٩٩٩ ، هى عقد الطفل ٠

ـ تبرز فى التعليم ، خطورة ضالة هذه النسبة حيث :

مشكلة الأبنية التعليمية ، باعتبارها من أخطر المشاكل التى تواجه مصر ، حيث يتطلب مواجهتها مضاعفة الانفاق الاستثمارى الحالى عدة أضعاف ٠٠ ولقد أوضحت الفترة الأخيرة ـ وخاصة عقب زلزال مصر فى ١٩٩٢/١٠/١٢ ـ مدى الحالة السيئة للأبنية التعليمية، وان نسبة كبيرة منها مهددة بالانهيار وتحتاج لاصلاحات وتجديدات ٠

وتأتى أيضا مشكلة الاستيعاب الكامل فى المراحل التعليمية المختلفة ، ومحاولة تحقيق كثافة الفصول من (٨٠) تلميذا ، كما هو سائد فى بعض الفصول الدراسية حاليا الى (٣٥) تلميذا فقط ، وهنا تشير الدراسات الى أن المطلوب انشاء مابين مدرستين أو ثلاث مع كل طلعة شمس ، لاستيعاب الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة ٠

(ب) وفى ورقة علمية حول عرض الأفكار حول التعليم الأساسى والقرن الحادى والعشرين (٢٨) ، تأكيد لما سبق عن الاستيعاب الكامل ، حيث أشارت الورقة المقدمة الى أن عدد الأميين فى مصر الان (١٩٩٣/١٩٩٢) ، يتجاوز عدد سكان مصر جميعا فى أوائل الخمسينات رغم الجهود الكبيرة التى بذلت خلال الخمسين سنة الماضية ، والسبب فى ذلك واضح وهو قصور الجهاز التعليمى عن استيعاب كل من هم فى سن الالزام ٠ ثم ظاهرة التسرب وظاهرة الارتداد للأمية ٠

وترى الورقة المقدمة ضرورة حصر امكانات الانفاق على التعليم وتعبئتها وتخصيصها لمستويات التعليم المختلفة التخصيص الأمثل ٠ لقد اكتشفت الهيئات الدولية المهتمة بالتنمية بعد اكثر من أربعين عاما من تجارب دول العالم الثالث ومساعدات الهيئات الدولية وماتدفعه الدول الفنية من معونات رسمية ، أن العنصر الحاكم للتنمية هو البشر ومايملكون من معارف ومهارات ٠ ومن ثم ظهرت تقارير التنمية البشرية التى بدأ برنامج الأمم المتحدة الانمائى

بنشرها منذ عام ١٩٩٠ . وفيها تنعكس نسبة الأمية فى تدنى ترتيب مصر بين دول العالم .

(حـ) وفى ورقة علمية موضوعها " خواطر حول تطوير مناهج التعليم الابتدائى (٢٩)، تؤكد على أنه حين تتحدث عن المدرسة الابتدائية ، انما تتناول مؤسسة تضم ٦ر٥ (مليون) تلميذ، ومع اكثر من ٣٠٠ (ألف) معلم ، ومع اكثر من (١٤٥٠٠) مدرسة ، تضم مايزيد على ٤٠ (ألف) فصل . ونحن مع استثمار بعيد المدى قد يمتد عائده الى فترة تتراوح مابين ٨ الى ١٥ عاما فى معظم الحالات . ويقدر متوسط حجم الاستثمار فى السنوات القليلة الماضية بما يقرب من (٥ر١) مليار جنيه . ومن المتوقع أن يزداد هذا الحجم فى السنوات المقبلة زيادة ملحوظة .

(د) يشير تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩١ ، الى أنه رغم أن الأولوية الأولى فى مجال التعليم ينبغى أن تكون قيام نظام جيد للتعليم الأساسى ، لايمثل المستوى الابتدائى الا أقل من نصف مجموع الانفاق على التعليم فى كل اقليم من أقاليم العالم ، حيث يوجد فى العالم اكثر من مائة مليون طفل لايتلقون تعليما ابتدائيا ، وبالاضافة الى ذلك يوجد ٢٠٠ مليون اخرون لايتلقون أى تعليم بعد سن الثانية عشرة . وهذه فرص ضائعة. اذ أن التعليم الابتدائى لايمثل أهمية أساسية فى حد ذاته فحسب ، بل أنه يعد ايضا طريقة جيدة لتوجيه الموارد بمزيد من التحديد نحو الفقراء ، لأن نسبة كبيرة من مكاسب التعليم الابتدائى تعود على الفئات غير المقتدرة .

كذلك يحقق التعليم الأساسى عائدا اقتصاديا عاليا ، ففى كثير من البلدان ، يكون العائد الاقتصادى للتعليم الابتدائى أعلى من العائد الاقتصادى للتعليم العالى بأكثر من الضعف .

(هـ) وفى الورقة المقدمة تحت اسم "مبارك والتعليم – نظرة الى المستقبل" (٣٠) ، توضح أن الاستثمار فى التعليم ليس قضية خيرية أو انسانية ، وانما هى قضية أمة وعليه يلزم أن يحصل التعليم على الاستثمار اللازم .

وقد أوضحت الوثيقة أن :نسبة الانفاق على التعليم من اجمالى الناتج القومى فى بعض البلاد العربية سنة ١٩٨٥ (٣١) كما يلى :

مصـــــر	٢ر٥ ٪
تونـــس	٩ر٥ ٪
الأردن	١ر٧ ٪
المغرب	٩ر٧ ٪
السعودية	٩ر٨ ٪
الجزائـر	٨ر١٠٪

وهذا يوضح أن هناك بعض أقطار عربية تخصص ضعف ماتخصصه مصر للانفاق على التعليم الحكومي من اجمالي الناتج القومي ٠

(سابعا) : رؤية تحليلية حول التحديات والمعوقات التى تواجه التعليم المصرى كمطلب أساسي للتنمية

من المفاهيم السابق عرضها للتنمية ، يتضح أن الانسان هو غاية التنمية ، وهو فى الوقت ذاته صانعها ووسيلتها لتحقيق منافعه حاضرا ومستقبلا ، ولقد ظلت النظرة الى تنمية المـــوارد البشرية ، حتى وقت قريب ، تنبع من فلسفة اقتصادية ، وتركز على الانسان بوصفه كيانا منتجـا ، بمعنى أن كل اهتمام يحظى به الانسان يرجع الى أنه ذو مردود اقتصادى ، وعندما حدث التفـوق التكنولوجي — خاصة فى انتاج المعلومات وتصنيعها — تطورت النظرة الى تنمية الانسان لتشتمـل على كل مافيه شحذ لطاقاته المادية منها والمعنوية ٠

وفى تصور عن الانسان الهدف " لحامد عمار" يقول : (٣٢)

أننا حين نتحدث عن التنمية البشرية ، انما نقصد الانسان هدفا وغاية نهائية ، فمنه تبدأ واليـه تنتهى ، وذلك فى اطار اشباع حاجاته المادية واللامادية ، وتوفير الظروف المجتمعية التى تحقـق الاستمتاع بما عرف باسم حقوق الانسان ، والمراد بذلك هو تجنيب الفرد ويلات الفاقه والحرمـان والمرض والجهل والتهميش الاجتماعى ، وتمكينه من العيش فى أمان واطمئنان على حاضره ومستقبلـه ، وتوفير فرص المشاركة ، والتفاعل مع بيئته وأمته ٠

ويرسم "عمار" المسارات النموذجية للتنمية البشرية فيما يلى : (٣٣)

(مسار النمو : الجسمى ، الوجدانى ، الاجتماعى ، العقلى ، تكوين الشخصية)
وتتفاوت عملية التنمية البشرية سواء على المستوى الفردى أو الجماعى ، بتفاوت الوسائل والاليات ، وتتفاوت هذه بدورها نتيجة للمعرفة المتاحة والتكولوجيا المستخدمة فى تنشئة الاطفال ، وفى مؤسساتهم التعليمية والتثقيفية من قبل عالم الكبار ، بدءا من الامهات ، وامتدادا الى مؤسسات التعليم النظامى وغير النظامى ، والى قنوات الاعلام والثقافة وقيم المجتمع ومفاهيمه ٠

لذلك يتضح مما سبق أن التعليم فى مجمله عبارة عن عمليات يتحول فيها الوليد البشرى من مجرد كائن بيولوجى الى كائن اجتماعى ، ومع ظهور مؤسسات التعليم ، ارتبط نوع التعليم بنوع العمل ، وارتبطت فرص التعليم بالمكانة الاجتماعية ، والسلطة والسطوة ، ولذلك جاء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية كقاعدة ديمقراطية فى اشباع الحاجات التعليمية بوصفها أخطر مؤشرات التنمية البشرية اذ الاعتماد عليها فى صقل طاقات الانسان ، واكتشاف قدراته والارتقاء بمعرفته ومهاراته وتوسيع دائرة وعية وخبراته ٠

والتعليم بهذا المفهوم يمارس دوره فى التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ، ولذا أصبحت مقاييس العملية التنموية فى أى منطقة فى العالم تنصب أساسا على المدى الذى وصل اليه البشر فى اشباع حاجاتهم الاجتماعية وليس فقط الاساسية كما كان سائدا من قبل ٠٠

فى هذا الاطار ، يتطلب الوقوف على قيمة اعطاء البشر الوزن المناسب لهم ، والمدى الذى وصلت اليه استراتيجيات النمو فى تحقيق المطالب الاجتماعية للافراد من الشرائح الاجتماعية المختلفة ، والمدى الفكرى نحو اعتبار التعليم الاستثمار الاول ، لانه استثمار فى اعداد وتنمية البشر ٠٠ وهذا ماوضحه المحور الخامس لهذه الورقة من خلال عرض النظام التعليمى المصرى وطابعه القومى ٠٠

معوقات التنمية البشريــــــــــــة

١ـ غموض العلاقة بين التربية والتنميــــــة :

حيث أن علاقة التربية بالتنمية تمثل معضله منهجية ، ولازالت هذه العلاقة غمضـــــة فى كثير من جوانبها ، كما أنه لايوجد اجتماع فكرى عن الاهداف التى يجـــــب أن تتبناها التربية وتسعى الى تحقيقها ، اضف الى ذلك أن التربية كعلم اجتماعى لازالت تبحث عن نظرية توجهها ، وترشد عملياتها وأساليبها ، مع تعاظم النقد الموجـــــــه الى المؤسسات التعليمية ، وفشلها فى ملاحقة التطور والتغير ، ومواكبة طبيعــــــة العصر ، وانخفاض المستوى الكيفى لمخرجات التعليم ، كل ذلك يفرض على المشتغلين بالتربية أن يبحثوا عن مخرج من هذه الازمة ، وحل تلك المعضله خاصة فـــــــى المجتمعات النامية التى تتميز بوفرة السكان وندرة الموارد ، فظهرت دعوات كثــــيرة ومتواصلة للاصلاح التعليمى والتجربة التربوية

٢ـ مشكلات العوامل الحاكمة للنظام التعليمى فى مصر (×).

× ضعف الطاقة الاستيعابية للنظام .

× وجود فوارق جوهرية بين الريف والحضر ، وجنسية بين البنين والبنات .

× ارتفاع نسبة الأمية بسبب عدم الاستيعاب الكامل والتسرب قبل اتقان المهــــارات الأبجديه والحسابية ، وتعتبر مشكلة الأميه من أكبر عوائق التنمية .

× ضغط الكفاءة الداخلية خاصة فى المرحلة الابتدائية ، ومن مظاهرها التسرب والرسوب وتكدس الفصول وتعدد الفترات الدراسية فى اليوم الواحد .

× ضعف المستوى الفنى لبعض فئات المعلمين التربويين وخلو المهنه كمعلمى اللغات .

× ضعف أجهزه الرقابة على الجودة النوعيه كالاشراف والتوجد والمتابعه .

× غياب جهاز التخطيط بمفهومة الكيفى الشامل وتقنياته الحديثه .

× ضعف كفاية التحويل وعدم التوازن فى موازنه التعليم او فى طريقة توزيع المـــوارد المتاحه لهذا القطاع .

(×) عزت عبد الموجود . منهجيه تقويم السياسة التعليمية ، ورقة علميه مقدمه الى أعمال القـــدرة ألاولى للبرنامج الدائم لتقويم السياسات والبرامج الاجتماعية " منهجة تقويم السياسات الاجتماعيــه فى مصر ، ابريل ١٩٨٨ ، ص ٩٩ .

٣_ محدودية تكافؤ الفـــــرص

قد تكون الفرص الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية قد اتسعت فى العقود الأخيرة فـــى مصر فأفسحت مجال الترقى الاجتماعى أمام بعض الطبقات الفقيره ، وخصوصا عـــبر التعليم والعمل ، ولكن لايزال الأثرياء أوفر خظا فى ارسال أبنائهم الى مدارس أفضـل

٤_ عدم وضوح المفهوم التنمـــوى

أهم مظهر لذلك هو الخلط بين النمو والتنمية ، فالنمو هو مجرد ارتفاع فى الناتـــج القومى ، أما التنمية فهى تبدل فى المفاهيم ، وفى الأوضاع الديمجرافيه والسياسيـــه وفى التنظيم الاجتماعى ، والمسئوليه فى ذلك تقع على حد سواء على المخططـــين الاقتصاديين الذين لم يضعوا هذا الفارق ، وعلى السياسيين صانعى القرار لأنهـــم حصروا الاستثمار بالأشياء الظاهرية ، وهذا يحقق تنمية جزئية فى أحسن الأحـــوال وليس تنميه شاملة ٠

٥ــ مركزية التخطيط للتعليم الابتدائي

أن التخطيط للتطبيق الفعال للتعليم الابتدائى فى مصر، لايمكن أن يتم على الوجه الأكمل الا اذا كان جميع القائمين على ادارة هذا التعليم " يدخلون فى عداد رجال التخطيط والا اذا أدرك كل منهم أن عمله يمثل جزءا من نظام متكامل ، يتسم بالشمول ، للوصول الى غايته وأهدافه "(×)

ولكن الملاحظ فى مصر أن التخطيط للتعليم ، بما فيه التعليم الابتدائى ، يتم على المستوى المركزى ، بينما يتولى القائمون على ادارة هذا التعليم عملية التنفيذ . وتؤكد المادة الحادية عشرة من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنه ١٩٨١ ذلك ، حيث تنص الفقرة الأولى من هذه المادة على أن " تتولى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعى رسم السياسات العامة للتعليم ، ومهام التخطيط والتقييم والمتابعة العامة ، وتتولى المحافظات العملية التنفيذية التعليمية والمتابعة المحلية ... ".

ويتضح مما سبق أن السلطة المركزية هى التى تخطط وتقرر ، وعلى القائمين على ادارة التعليم الابتدائى التنفيذ فقط ، بمعنى أن هناك مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ ... وهذا لا يعنى لامركزية الادارة التعليمية ، وذلك لأنه فى مثل هذه الحال تكون هناك خطة قوميه واحدة ، وعلى كل الجهات المحلية الالتزام بها وحينئذ تكون هذه المركزية بعينها وليست اللامركزية ، فالخطة التى تناسب بيئته أو منطقه معينه لا تناسب منطقة أخرى ، وذلك قد يؤدى فى الواقع الى احباط فى القوة الحيوية فى نظام التعليم . وتبسيط نحو القوة الذاتية وملكة الابتكار فى المعلمين ، وبما ظهر على تلك السياسة فى بادىء الأمر من بين الدلائل السطحية على أنها تكفل حسن سير العمل ، اذ أن تقرير الوزارة لكل شيء ، بطريقة مستمرة مطردة ، لابد أن يحرم ــ حد كبير ــ رؤساء الادارات التعليمية والمدارس ومساعديهم النشاط الفكرى والابتكار والشعور بالمسئولية ، التى يتطلبها العمل المسند اليهم ، ويجعلهم رغم قضائهم بضع سنين فى مناحيهم ــ عاجزين فى كثير من الحالات عن معالجة المشكلات الخاصة بعملهم (××)

(×) أمينه احمد حسن . أهمية التنمية الادارية لحل مشكلات الالزام فى التعليم فى مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس (القاهرة ، ١٩٧٩) ، ص ٤٦٦ .

(××) سعد مرسى احمد ــ سعيد اسماعيل على . تاريخ التربية التعليم ، (القاهرة : عالم الكتب ١٩٧٢) ص ٥٣ .

٧- غياب دور مجالس الآباء المعلمـــــين

على الرغم من أهمية مجال الآباء والمعلمين فى توفيق التعاون بين الأسرة والمدرســـــة الا أن احدا لايشعر بوجود هذه المجالس ، حيث أنها اتسمت بالناحية الشكلية حـــتى أنها فقدت قيمتها ٠٠٠ وقد أشارت عديد من البحوث لهذه المشكله ، وأرجعت الأسبـــاب الى مايلـــى (×)

× عدم الأخذ بالآراء التى يبديها الآباء فى هذه المجالس ، بالاضافة الى الاعتبار السائـــد لدى معظم أولياء الأمور بأن الهدف الأساسى من مجلس الآباء هو مجع التبرعات منهم ٠
× فقد أن الثقة لدى غالبية أولياء الامور فى معظم المعلمين اليوم ٠
× العلاقة بين الاسرة والمدرسة شبه منعدمـة

عجز الدولة عن توفير التمويل اللازم الذى يتطلبه التعليم الابتدائـــى

ولقد ترتب على ذلك ، أوجه قصور كثيرة من بينها (××)
× عدم ملاءمة معظم المبانى المدرسية ، لما يتطلبه تطبيق هذا التعليم ٠
× تعدد الفترات فى اليوم الواحد ، فمعظم المدارس الابتدائية فى المدن والقرى على السواء تسير على نظام الفترتين ، وبعضها يعمل ثلاثة فترات ٠
× ارتفاع كثافة الفصول ، اذ تصل كثافة الفصل الواحد فى المدرسة الابتدائية الـــــــى (٦٠) طفلا ٠
× وجود عجز شديد فى التجهيزات المدرسية ، كالاثاث ، وأدوات المعامل والوسائل التعليمية

(×) الرجوع الى ٠ رسمى عبد الملك رستم ، شعبان حامد ، تخطيط عودة الانشطة التربويــــة فى مرحلة التعليم قبل الجامعى ، القاهرة ٠ المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ٩٣

(××) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والكنولوجيا ٠ شعبة التعليم العام والتدريب : مشروع دراسة حول مشاركة أهالى فى مشروعات التعليم (القاهرة : ١٩٨٢) ص٧

ومن دراسة تطوير النظام التعليمى وربطه بالطابع القومى يتضح ما يلـى :

١ ـ يتميز التعليم بالطابع القومى ، فالنظام التعليمى يكون مع سائر قطاعات الدولة نسيجا واحـدا متكاملا ٠٠ ويلاحظ أن هذا الاتجاه قد غاب فى كثير من الاصلاحات التعليمية ٠٠ فظـل قطاع التعليم يحل مشاكله بمعزل عن سائر قطاعات الدولة ، مع أن الجوانب مرتبطـة ، والقضايا متشابكة ، والمشكلات متفاعلة ، ومحاولة علاج واحدة بمعزل عن الأخرى ليس مضمونـه الاثر الفعال ٠

وقد تجلى غياب الطابع القومى للتعليم ، فى أن بعض السياسات التربوية كانت توضـع دون أن يشترك فيها جميع من يعنيهم الأمر ، أى الأوساط الجامعية والمعلمون والاباء ، بل أيضا ـ بصورة أعم ـ ممثلو شتى الفئات أو الجماعات التى يرتبط نشاطها فى مختلف قطاعات الحيـاة الاقتصادية والاجتماعية وبدرجات متفاوتة ، بتطور التعليم ٠

ولذلك هناك ضرورة من أن يسعى النظام التعليمى الى طرح سياسته واستراتيجيته وخطـته التعليمية على كافة المستويات ابتداءً من المستوى القومى داخل هذه التنظيمات الى مسـتوى النشاط داخل كل وحدة من وحدات التعليم " واستطلاع اراء مختلف القواعد الشعبية وقطاعات العمل الوطنى ، بهدف ايمان مختلف أفراد الشعب بالأهداف العريضة التى يتوخى حدوثهـا ، وبتضافر كل الجهود لضمان استمرار تطوير التعليم ٠

٢ ـ توصلت السياسة التعليمية المصرية فى مراحلها المختلفة ومنذ الثمانينات الى أنه لايجوز النظـر الى التعليم الا من خلال ارتباطه الوثيق بالاستراتيجيات الاجتماعية والاقتصادية والسياسيـة الشاملة للتنمية ٠ ولهذا كان أمرا ضروريا أن تندمج نتائج التنمية فى النظام التعليمـى ، وأن نحافظ على قدر كاف من المرونه للاستمرار فى التكيف مع الاحتياجات المتغيرة للتنمية ، مـن خلال النظرة الشاملة للتنمية التى تقوم على اعتبارات متشابكة : اقتصادية واجتماعية وثقافيـة ، وأن التنمية من أجل الانسان وفى خدمته ، فالانسان وهو ـ الوسيلة والغاية ـ ينبغـى أن تكون له الصدارة فى معركة التنمية ٠

وتؤكد هذه الورقة البحثية أنه اذا كان التعليم حقا من حقوق الانسان من الناحيـة القانونية ، فانه واجب على الفرد وعلى المجتمع من الناحية الانمائية ، فقيمة التعليم تستمـد منطقها من أن المعرفة غاية فى حد ذاتها ، كما أنها وسيلة لتحقيق غايات انسانية ومجتمعيـة أخرى ٠

وللوصول الى صورة اجرائية تسهم فى أن تحقيق النظام التعليمى المصرى وأهدافه التنمويـة

فى المجتمع .. يجدر مناقشة دور عملية الادارة والتخطيط التربوى فى رسم السياسة التعليمية بشكل مجتمعى .

ولقد رأى النظام التربوى فى التخطيط منفذا لاشباع حق الجماهير فى التعليم ، وفى المعرفة ، وفى التكوين الانسانى للانسان ، كما رأى فيه منفذا من اهتراء الأوضاع التعليمية وتنظيماتها المؤسسية . واستجاب التخطيط لكن بالتوسع ، فهو لم يقصر فى مجال الكم ،ولكنه قصر من حيث النوع ، ففقد التعليم كثيرا من مضامينه التربوية ، كما افتقدت الاعداد غاياتها من التعليم .

كما رأى المجتمع فى التخطيط التربوى أن يكون دليله الرائد فى صناعة المستقبل ، ولكنه اتجه الى الماضى ، يسعى الى الامتداد به نحو المستقبل . مسقطا عليه كل مآثره أو مآسيه ، فأحيا الماضى فى مستقبل يعيش به فى غير أوانه .

ولقد ارتأى المجتمع أن يكون التخطيط التربوى مشاركا فى صنع السياسة فى صورتها التربوية، وحاول التخطيط بدوره ، ولكنه رأى أن ينأى بنفسه بعيدا عن السياسات ، وكانت فجوة بين السياسة والتخطيط ، كما كانت بين التخطيط والادارة . ولم يلبث أن نظر الى نفسه كنشاط منعزل بعيدا عن قلب المجتمع بل عن عقله ووعيه وتوجيهاته .

واذا كان اللحاق بالعصر يقتضى تحديد الرؤية فى طريقة عمل المؤسسات التربوية بحيث يكون كل تخطيط تربوى حلا مقدما لمشكلة انية قائمة فان ضمان مواصلة اللحاق وامتلاك أسباب السباق تقتضى أن يواجه التخطيط التربوى أزمات قادمة لامشكلات قائمة ، ومشكلات على الطريق قبل مشكلات الطريق . والانذار المبكر بحدوث مشكلات تبدو ملامحها فى الافق مما يدفع الى معالجة الأسباب، ويمد صانعى القرارات بامكانات المحاصره والملاحقة لمختلف الظروف البيئية المؤدية الى قيامها مع تحديد الامكانات لملاقاتها قبل وقوعها . وعلى هذا لم يعد التخطيط التربوى استاتيكيا يعنى بمجرد الوقوف امام الأوضاع الراهنة للعمل على مواجهتها بل أصبح ديناميكيا فى حركته ومساره بما يسهم فى منع دواعى المشكلة مسهما بذلك فى تغير الصورة التى يتسم بها الوضع الراهن ، وفى ضوء هذا التوجيه أصبح التخطيط التربوى مؤثرا فى توجيه مجريات النظام التعليمى أكثر منه استجابه لازماته الراهنة، على أن يتبع هذا التدخل تغييرا على مستوى التوعية .. وأسلوب التخطيط الديناميكى الذى تنتهجه مصر حاليا يتجاوز به التخطيط التربوى عمليات الرصد والتشخيص مؤكدا على مواقف التنبيه والسيطرة، مرتبطا فى ذلك بالادارة الديناميكية ، الذى تدور حول محورين أساسيين :-

الأول : ويتصل بنظام الانذار المبكر لصانعي القرار بحدوث مشكلات طارئه في نظام التعليم حتى يشرعوا في عمليات الاصلاح الفورى ٠

الثانى : ويتصل بنظام التعليم المبكر الذى يمد صانعى القرار بامكانات المتابعة للبيئة المحيطة وتحديد الامكانات والاحتمالات وصياغة أسلوب العمل من أجل التدخل المطلوب ٠

ويمكن القول بأن الأسلوب السائد للتخطيط التربوى فى مصر ، هو أسلوب يتميز بخصائص الادارة الديناميكية الا أنه مازال فى حاجة الى مزيد من تحديد الخطوات وتقنين الاجراءات ووضوح التسلسل " كما أنه يعانى من بعض المشكلات ، وقد أشارت عديد من الدراسات الى بعض هذه المشكلات التى من بينها : (٣٤)

١ـ ضعف الارتباط بين التعليم والتنمية ، مما أدى الى ارتفاع معدلات انخفاض الاستثمار فى مجال التعليم ، وبالتالى ظهور الحاجة الى تنمية القدرة وتوفير الطاقة اللازمة لانجاح عملية التخطيط تفاديا لازمة عدم الثقة ٠

٢ـ ضعف استخدام وسائل وأدوات القياس لمدى فاعلية وكفاءة النظام عند التطبيق فى ضوء المهام والوظائف والمستويات المحددة ٠

٣ـ ضعف الوعى التخطيطى ومايتبعه من غياب الاجماع القومى الذى يركز اهتمامه على التعليم، وبالتالى على مشروعات التنمية التربوية ٠

٤ـ سرعة التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية المتلازمة وبخاصة فى ظل الأزمات المعاصرة التى تعرضت لها مصر والعالم العربى بعد فترة حرب الخليج وماأفرزته نتائج تلك الحرب من احتياجات تخطيطية طارئة ٠

٥ـ نقص كفاءة الادارة وضعف عمليات التخطيط نظرا لمواقف رد الفعل التى تفرض اللجوء الى برامج الازمات الطارئة ومايتبعها من مشكلات عدم القدرة فى الحصول على المخصصات اللازمة ٠

أضف الى ذلك بعض المشكلات التى تنتشر بالدول النامية ومنها مصر :

١ـ قصور البيانات والاحصاءات الأساسية للموارد والامكانات المادية والبشرية مما يؤدى الى سوء تقدير الامكانات المتاحة ، وضعف الرؤية المستقبلية ٠

٢ـ نقص الكوادر التخطيطية المدربة ٠

٣ـ ضعف الاستقرار فى سياسات التعليم وتوفير المناخ الملائم لتنفيذ الخطة ومتابعة تنفيذها ٠

٤ـ ضعف العلاقة بين الأجهزة المسئولة عن التخطيط التربوى من ناحية ، والأجهزة المعاونة لها من ناحية أخرى .

٥ـ قدرة المخصصات المالية اللازمة لتنفيذ الخطة .

٦ـ ضعف الوعى التخطيطى .

مماسبق يتضح أن التخطيط هو مهمة أولية للادارة ، حيث أنه يجرى قبل أى من الوظائف الادارى الأخرى لأنه يحدد طبيعة تلك الوظائف ، حيث يتضمن التخطيط عدة عمليات ومهام منها : انتقاء الأهداف ، ومسح تقدير الموارد ، وتأسيس السياسات واختيار البدائل .. الخ.

وعلى هذا النحو يندرج تحت النشاط التخطيطى العديد من المهام وبالذات صنع السياسات ووضع الاستراتيجيات ،وبلغة علم السياسة ، نجد أن السياسة العامة هى :
الاهتمام بمن يحصل على ماذا ؟ ولماذا ؟ ومتى ؟ وكيف ؟
تلك التى تحدث عنها (دافيد ايستون) . وهذا مايؤكد على الدور الفعال للتخطيط فى رسم السياسة التى تعنى مجموعة القرارات المتقاطعة المتداخلة التى تهتم بمجال معين (كالتعليم) ويمكن أن تصدر عن وحدات متعددة تختلف اسهاماتها فى عملية صنع السياسة التعليمية ككل .

والسؤال الذى يطرح نفسه فى ختام هذه الدراسة :
الى أى مدى يستطيع التعليم المصرى أن يسهم فى عملية التغيير من خلال صنع سياسة وخطط تعليمية تحقق التنمية البشرية ؟

ان التعليم فى أغلب الأقطار العربية ـ ومنها مصر ـ مازال يعظم التمايزات الاجتماعية الطبقية ، والنوعية ،والجغرافية . كما أنه يشارك فى تنمية البطالة عن طريق تخريجه لأفراد فاقدة لمهارات التكيف مع احتياجات سوق العمل ومع المستقبل.(٣٥)

كما يتميز صنع السياسة التعليمية فى مصر بما يلى :
١ـ ارتباط محاولات التطوير بالادارة السياسية للوزير المختص، وقد ترتب على ذلك ، ظاهرة عدم استقرار السياسة التعليمية ، والتى يمكن رصد ثلاث تغيرات كبرى شهدتها فى أقل من عقد واحد ، حيث طرحت ورقة تحديث وتطوير التعليم سنة ١٩٨٠ ، واعتمدت لها سياسة مالبثت أن تعدلت فى سنة ١٩٨٥ ، حيث طرحت ورقة جديدة للتطوير ارتبطت بسياسة أخرى ،

وبعدها بثلاث سنوات طرحت استراتيجية تطوير التعليم سنة ١٩٨٧ ·

وأخيرا صدرت فى عام ١٩٩٢ ، وثيقة مبارك والتعليم — نظرة الى المستقبل ·

٢— تعدد الجهات المختصة بتنفيذ السياسة التعليمية ، ويبدو ذلك واضحا من خلال التداخل فى التخصصات التنفيذية بين الادارات المحلية (الرسمية والشعبية) ، وبين السلطة المركزية مما يحول دون سريان الفكر التجديدى أو الاصلاحى فى التعليم ، فاللوائح المتعددة وترسانة القوانين والقرارات (الوزارية والادارية) لازالت عقبة أمام أى محاولة جادة لصانع السياسة التعليمية فى مصر ، كى يصنع من تلك السياسة أداة فاعلة للتغيير ·

٣— ضعف المشاركة الشعبية فى صنع وتنفيذ السياسة التعليمية ، الا فى نطاق عمليات تمويل التعليم وبناء المدارس ، ولم يندرج تحت تلك المشاركة نموذج يساعد على الاسهام بفاعلية فى صنع أو تنفيذ السياسة التعليمية ·

ومن المنطلقات السابقة ، وماأسفرت عنه الدراسة فان البحث الحالى يرى أن صنع السياسة التعليمية ، وارتباطها بمواصفات المواطن المصرى ونبضه الذى يتطلع الى أن يلبى التعليم احتياجات الجماهير فى كل القطاعات ويتفاعل مع الحراك الاجتماعى السائد فى المجتمع بكل طبقاته — لايتحقق الا من خلال مبدأ ديمقراطية التعليم ومعالجة بعض النتوءات التى قد تعاكس مسارها · وترى هذه الدراسة أنه يمكن تحقيق ذلك من خلال الاقتراحات التالية :

١— التأكد عند وضع السياسة التعليمية والتخطيط التعليمى ، من جدوى الاستثمار فى مجال التعليم، وذلك من خلال الاحتكام الى بعض الأسس والمعايير الهامة مثل : (٣٦)

أ — جدوى الاستثمار فى بدائل أخرى غير تعليمية كالصناعة ومشروعات البنية الأساسية والزراعة·

ب — تكليف الكلفة المطلوبة للمشروع التعليمى ، والعائد المتوقع منه ·

جـ — موقع المشروع التعليمى من خطة التنمية الشاملة ، ومدى تأثيره فى تحقيق أهدافها ·

د — دراسة أثر الكلفة ، والعائد من الاستثمار التعليمى ، على زيادة النمو الاقتصادى فى المستقبل ، وعلى اعادة توزيع الدخول وذلك انطلاقا ، من أن أهداف التنمية، وتكافؤ الفرص أهداف متوازية ، بل متنافسة ، ولابد من تحقيق التوازن بينهما ··

ان التقويم النوعى لأثر المشروع لايقل أهمية عن الحساب الكمى لمردوده الاقتصادى ·

هـ — الأسس الفنية للمشروع والمتمثلة فى التصميم ، ومدى مراعاته للمبادىء التربوية السائدة،

والتطورات التكنولوجية التى دخلت حقل التعليم ٠

و - المعيار المؤسسى ، ويعنى توفير بيئة مؤسسية صالحة لتحقيق المشروع لأهدافه، ويدخل فى هذه أنظمة الادارة السائدة واللوائح والقوانين ومستوى تدريب الأفراد العاملين ٠

٢- توجيه الاستثمارات لصالح تحقيق التنمية البشرية ، وهو مايتطلب العمل على عدة محاور رئيسية وأهمها السياسة التعليمية والتدريبية ، والتى ينبغى بها أن تسهم فى اخراج النوعيات المطلوبة ، بالكيف المطلوب ، وذلك ضمن اطار شامل يدرس فيها ديناميكية السكان والتركيب العمرى لهم ، والبنى الاقتصادية والاجتماعية التى يخضعون لها ٠

٣- التأكيد على أن اصلاح التعليم وتحديثه ينبغى أن يتم فى اطار نظرة شاملة لكل جوانبه، وكذلك فى اطار علاقاته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ، وبما يحقق ترسيخ القيم الدينية والخلقية والوطنية ، وتأصيل الديمقراطية فى نفوس النشئ ، مع التأكيد على ربط سياسة التعليم باحتياجات خطط التنمية الشاملة ، مع تحقيق ديمقراطية الادارة التعليمية وتفهمها لدورها فى خدمة العملية التعليمية ٠

٤- التأكيد على أن تنفيذ خطط وبرامج تطوير التعليم مسئولية مشتركة بين أجهزة وزارة التربية والتعليم ، وبين الحكم المحلى وتنظيمات الأحزاب والهيئات الشعبية والنقابية ، وهذا يتطلب اشراك جميع الاجهزة التى تطبق النظام التعليمى ، أو تعمل فى ظله ، أو تستفيد منه، كالمعلمين والاباء والطلاب والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، فى رسم السياسة التعليمية ، حتى تتسع حركة التربية والتعليم لتصبح حركة شعبية حقيقية ٠ مع التأكيد على جماهيرية التعليم ، بمعنى أن يلبى التعليم احتياجات الجماهير ٠

٥- التأكيد على أن التعليم فرصة وحق للجميع ، ولايمكن أن نتوقع لأى طفل أن ينجح ويحقق ذاته اذا ماحرم من حقه وفرصته فى التعليم ، وذلك انطلاقا من أن التعليم أداة لصنع القوة والتقدم ، فالبلد العاف هو البلد المتقدم القادر ، أما البلد الذى سيركن الى أفكار أو ايديولوجيات عتيقة فسوف يترنح ويتلاشى ٠

٦- اتاحة فرص متساوية لمختلف الجماعات والبيئات للحصول على النوعيات المختلفة فى التعليم لتحقيق ديمقراطية التعليم ٠

٧- مواجهة علمية للمشكلات التى أثرت على العملية التعليمية ومنها : (٣٧)

- التركيز على الكم لا على النوع رغم ارتفاع كثافة الفصول ٠

ـ ارتفاع تكلفة التعليم مع انخفاض المردود وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية •

ـ تنمية البطالـــة •

ـ الضعف الشديد فى محتوى أو مضمون التعليـم •

ـ غياب التخطيط المستقبلى للتعليـم •

ـ قضية اعداد وتدريب المعلـــــم •

٨ـ ازالة الفجوة بين الخطاب الرسمى وبين مايتحقق على المستوى الواقعى •

٩ـ دور التعليم فى دعم المواصفات الملائمة للانسان المصرى الذى تمتد جذور شخصيته وحضارتـه الى أقدم العصور ، ومايرنو اليه البصر به الى افاق مستقبل أفضل فى ظل المتغيرات التـى تفرضها العالمية والمحلية ••

١٠ـ دور الانسان المصرى من خلال التعليم فى احداث تفاعل بين العالم المعاصر بما يحويـه من تقدم علمى وتكنولوجى ومع هوية هذا الانسان نفسه واصالته ، ومانتوقع منه من تجديـد وبحث علمى •• مع تنمية قدرات الابداع الفكرى والجمالى والعلمى وتنمية قدرته على الانتقـاء والاختيار من بين طوفان المعرفة •

١١ـ تربية الانسان المصرى وتغذيته بالقيم ، على رأسها القيم الدينية لأن ذلك ينعكس علـى السلوك الانسانى ، بالاضافة الى غرس الاعتزاز بالعروبة والأمة والوطن وتنمية القيم والسلـوك الديمقراطيـة •

١٢ـ تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج وتسخيره لخدمة قضايا التنمية الشاملة •

١٣ـ تنمية التفكير العلمى والنقدى وتنمية قدرات الانسان المصرى على التغير ومواجهة التحديات •

١٤ـ الاهتمام بتخطيط التعليم ، حيث أدى نقص التمويل ـ كما سبق أن أوضحت الدراسـة ـ الى تعذر وضع خطط تعليمية متكاملة طويلة الأجل ذات ملامح محدودة شاملة لكل مـن مراحل التعليم قبل الجامعى •

١٥ـ الاهتمام بدراسات التخطيط للتعليم ، مع توفير بيانات احصائية دقيقة ومشاركة القطاعـات المعنية فى المجتمع عند وضع الخطط التعليمية للمستقبل فى ضوء خطط التنمية الاقتصاديـة والاجتماعية • وكذلك الاهتمام بدراسات متعمقة مجدية عن اقتصاديات التعليم وعن الفاقـد والتسرب فى التعليم والعجز والفائض والحلول البديلـة •

١٦ـ تطوير السياسة العلمية والتكنولوجيا بما يكفل توجيه النظام السياسى لها لخدمة خطـط

التنمية القومية ، وبما يحقق الربط بين مؤسسات البحث العلمى ومؤسسات الانتاج والخدمات، والتنسيق فيما بينها ، وذلك ضمانا لتطوير التعليم وتحديثه ليواكب العصر وبدون ذلك لانتوقع تنمية أعظم مصادر الطاقة وهو العقل البشرى ، بما هيئ له من قدرات لامحدودة يمكنها أن تصنع وتحدث التغيير .

١٧— استحداث مدارس جديدة ، بمعنى ابتكار أنظمة جديدة للتعلم تستند على على أسس من البحث والتطوير ، مع التأكيد على المفاهيم التربوية لحديثه عند ابتكار هذه المدارس الجديدة، بحيث تترجم هذه المفاهيم الى واقع تربوى والى ممارسات تعليمية ومن أهم هذه المفاهيم: مفهوم التربية المستمرة الذى يلغى حدود الزمان والمكان والعمر من العملية التعليمية ،وكذلك مهارات العمل ، واعداد الفرد لحياة المواطنه والمشاركة الديمقراطية ، وكذلك اعمال العقل وممارسة التفكير الناقد والتفكير التباعدى ، وكيفية تحليل التحسبات المتوقعة ، والاحتمالات المستقبلية .. بمعنى الاهتمام بطريقة التفكير اكثر من مادة التفكير .

وأخيرا ، فلقد توصلت هذه الورقة الى أن التعليم مطلب أساسى لتنمية الموارد البشرية، بمفهوم واسع ينتقل من مجرد اكتساب مهارات ومعارف وتوظيفها فى عملية الانتاج الى الاهتمام بالدور الاجتماعى والثقافى للانسان ، وكذلك الاهتمام بحاجات الانسان المادية وغير المادية ومنها حرية الفكر وحرية التعبير ، واطلاق حركة العقل من أجل تنمية القدرات والابداع المستمر .

وهكذا يتضح مدى الصلة الوثيقة بين قضايا التعليم وقضايا المجتمع ، مما يؤكد على أهمية تنظيم الجهود الموجهة لتنمية المجتمعات المحلية ، والعودة الى نظام قيمى يؤكد على دور الأسرة، والتماسك الأسرى ، وكذلك العلاقة بين أعضاء المجتمع الصغير . وأن اسهام التربية والتعليم فى التنمية لن يكون فعليا وناجحا مالم تتطور النظم التعليمية وتتكيف مع مقتضيات التنمية ومطامح الأفراد تكيفا واقعيا مردا .

ان اصلاح التعليم من هذا المنظور المجتمعى المتكامل لايحدث من فراغ ، ولايتم فى فراغ، وحركة الاصلاح التعليمى وان كانت تبدو وأحيانا وكأنها مطلب اجتماعى وغاية للمجتمع ، الا أنها فى نفس الوقت هى وسيلة وآلية لتطوير المجتمع نفسه وتحقيق التقدم والتنمية للمجتمع كله .

وكما أوضحت نتائج الدراسات والبحوث التى أجريت على المستويات الدولية والمحلية ، أن الاستثمار فى التعليم يسهم فى التنمية الاقتصادية اسهاما واضحا ، كما أن العائد من التعليم يمكن

أن يماثل أو يفوق عائد الاستثمارات الطبيعية ٠٠ وهذا مما يؤكد على مقولة " الفريد مارشال "، فى أن رأس المال الذى يستثمر فى تعليم البشر هو اكثر الاستثمارات قيمة على الاطلاق ٠ حيث أن رأس المال البشرى من المفاتيح الرئيسية للحد من الفقر ٠

وختاما ،

فان أى نظام تعليمى يمكن أن يفقد القدرة على رؤية ذاته بوضوح، ولكى تقوم النظام التعليمية بدورها، فانها سوف تحتاج الى مساعدة وعون من جانب كل قطاع من القطاعات الداخلية فى المجتمع ٠

ولقد أصبح السبيل المتفق عليه الآن للتنمية المطرده هو التنمية البشرية، أى الاستثمار المكثف فى البشر ، وثابت أن كل الدول التى تقدمت بسرعة واضحة فى القرن الحالى، مثل " نمور شرق أسيا " ، بدأت باستثمار واسع النطاق فى البسر، يقتل امكان التنمية، ويكرس التخلف ٠

ولكن الأزمة الحادة للتنمية فى البلدان المختلفة تتجلى بأقوى ما يكون، فى تردى المعرفه وتدهور انتاجها، ويعود ذلك الى تردى التعليم والى السياق الاجتماعى المحيط به ٠

ويمثل التعليم الاساسى حجر الزاوية فى التنمية البشر، اذ يشكل قاعدة المعرفة أساسية فى المجتمع ٠٠ فالتعليم ممكن أساس لأزمة التخلف، ومفتاح رئيسى للتنمية البشرية، والمدخل الأوسع للتنمية فى مصر ٠٠٠

وفى هذا الاطار يتبلور الحد الأدنى من الطموح التنموى فى مصر من مدخل التعليم فى هدفين — كما حددها نادر فرجانى (٣٨) ٠

١ — النشر الكامل للتعليم الاساسى على مستوى راق، يوفر الأساس المتين لبناء معرفى وتقانى متطور

٢ — ايجاد وسائل تكفل تبلور مسار للحداثه والتميز والابداع فى العملية التعليمية كمدخل للامساك بناحية المعرفه والتقانه الأحدث ٠

وذلك انطلاقا من التعليم كمدخل حيوى ورئيسى يدعم الأمن القومى فى مواجهة سياسية واقتصادية واجتماعية سريعة يتعرض لها المجتمع ٠٠ وعليه بناء صرح الأمن القومى للمجتمع من خلال اعداده للفرد وبناء شخصيته ويعزز فيه الانتماء وحب الوطن، واستعداده لتطوير مجتمعه وتنميته بالمشاركة فى الحياة الاجتماعية والسياسية لكى تصبح التنمية قائمة على المزيد من الديمقراطية والمشاركة ٠٠ وهذا ما يؤكد أن البشر هم غاية التنمية وهم فى الوقت ذاته أداتها ٠٠

المراجـــــــــع

(١) برنامج التجديد التربوى من أجل التنمية فى الدول العربية (ابيداس): ابعاده ومشروع خطــة عمله خلال السنوات ١٩٧٩-١٩٨٢ ، وثيقة العمل الرئيسية للاجتماع الاستشارى الاقليمــى الأول للبرنامج (الدوحه — قطر ٢١-٢٦ ابريل ١٩٧٩) ، ص ٣٠

(٢) حسين عبد الحميد احمد رشوان : دور المتغيرات الاجتماعية فى التنمية الحضريـــــــة، (الاسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث ، ١٩٨٨) ص١١ .

(٣) محمد الجوهرى : علم الاجتماع وقضايا التنمية فى العالم الثالث ، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٢) ، ص١١٤ .

(٤) عبد الباسط محمد حسن : التنمية الاجتماعية ، (القاهرة : مكتبة وهبه، د.ت) ، ص ١٠١-١٠٢ .

(٥) برنامج الأمم المتحدة الانمائى : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٠ (الترجمة العربية)،ص٢١

(٦) اسماعيل صبرى عبد الله : التنمية البشرية — المفهوم والقياس والدلالة ، ص ٤-٥

(٧) نكتفى هنا ببعض المراجع المختارة :

- I. Miles; Social Indicators for Human Development, London, 1985.
- C. Show Schuster, S. Smith Achburn: The Process of Human Development. Aholistic Appoach, Borton, 1880.

(٨) اسماعيل صبرى عبد الله ، مرجع سابق ، ص١٠ .

(٩) بعض المراجع المختارة :

- I.S.ABDALLA: Needs and Desires: Anew approach to Consumrption Analysis. In " Development and Peace" Vol, 7, No. 1, Spring ,1986.
- C.A Mallman & Oscar Nudler, edit: Human Development in its Social Context Exploration, UNU, 1986.

(١٠) حامد عمار: التنمية البشرية فى الوطن العربى — المفاهيم والمؤشرات والأوضاع، (القاهرة: دار سيناء للنشر ، ١٩٩١) ص ٣٧،٤٣

(١١) حامد عمار : المرجع السابق ، ص ٦٣

(١٢) اسماعيل عبرى عبد الله : مرجع سابق ، ص٢٥

(١٣) برنامج الامم المتحدة الانمائى : تقرير التنمية البشرية ، ١٩٩١ ، ص١١ .

(١٤) المرجع السابق ، ص٧٢

(١٥) الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ، مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى ، (القاهرة : ١٩٩٣) .

(١٦) المرجع السابق

(١٧) عبد الفتاح جلال : نحو تطوير التعليم الابتدائى ، ورقة مقدمة لمؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى الذى نظمته الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٣)، ص١٥ .

(١٨) المرجع السابق ، ص١٦ .

(١٩) حامد عمار: خواطر حول تطوير مناهج التعليم الابتدائى ، ورقة مقدمة لمؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى الذى نظمته الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (القاهرة : ١٩٩٣)، ص ص٣٥-٣٧.

(٢٠) الرجوع الى :
- احمد فتحى سرور : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، (القاهرة: وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٧) .
- حسين كامل بهاء الدين : وثيقة مبارك والتعليم - نظرة الى المستقبل، (القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٢) .

(٢١) مى شهاب : تطوير التعليم فى مصر ، (القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٢) ، ص ٤

(٢٢) الرجوع الى :
- حامد عمار : فى اقتصاديات التعليم ، سرس الليان ، ١٩٦٤

- جان بياز جلاد، أية موارد للتربية ، فى كتاب اليونسكو ،تأملات فى مستقبل التنمية التربوية - ترجمة انطوان فورى ، ١٩٨٦ .
- محمد جمال راشد نوير : تخطيط التعليم لتنمية الموارد البشرية ،(القاهرة: مجلة الطليعة - نوفمبر ١٩٦٥) ، ص ٢٧-٣٥
- حامد عمار: خواطر منهجية حول ورقة التنمية البشرية فى الوطن العربى - التوجهات الأساسية حتى عام ١٩٩٠ ، ورقة مقدمة الى المؤتمر العلمى الثانى للتنمية البشرية فى الوطن العربى - الواقع والمستقبل ، ٧-٩ نوفمبر ١٩٩٢، (بيروت : الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية ، ١٩٩٢) .
- Theodre Schulz, Econmic Value of Education , New York, Columbia University Press, 1963.

(٢٣) المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية : مجلة التربية والتعليم ، ع٤ ، (القاهرة: وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٠) ، ص١٥٧ .

(٢٤) المرجع السابق ، ص١٥٦ .

(٢٥) مى شهاب : تطوير التعليم فى مصر ، (القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩١) ، ص ٥١

(٢٦) المرجع السابق .

(٢٧) المجلس القومى للطفولة والأمومة : الانفاق الاستثمارى الحكومى الفعلى على خدمات الطفولة والأمومة فى بعض سنوات الثمانينات ، (القاهرة : المجلس القومى للطفولة والأمومة) ، ١٩٩٢ .

(٢٨) اسماعيل صبرى عبد الله : افكار حول التعليم الأساسى والقرن الواحد والعشرين ، (القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٣) ، ص ٨ .

(٢٩) حامد عمار: خواطر حول تطوير مناهج التعليم الابتدائى ، مرجع سابق ، ص ٧٢،٢٠

(٣٠) وثيقة مبارك والتعليم - مرجع سابق ، ص ٢٧

(٣١) المرجع السابق .

(٣٢) حامد عمار: التنمية البشرية فى الوطن العربى، ط٢، (القاهرة : سينا للنشر،١٩٩٢) ص ٣٥-٣٦ .

(٣٣) المرجع السابق ، ص ٣٧

(٣٤) محمد السعيد عبد المقصود : التخطيط التربوى فى الدول العربية ، ورقة عمل مقدمة الى ورشة عمل اقليمية عن المفاهيم والاساليب الحديثة فى التخطيط التربوى ، (القاهرة: مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية ، من ١٥–١٩ سبتمبر ١٩٩١) .

(٣٥) ضياء الدين زاهر : مستقبل التعليم فى المنطقة العربية – التوقعات النوعية – ورقة عمل مقدمة الى ورشة العمل الاقليمية بالقاهرة من ١٥–١٩ سبتمبر ١٩٩١ ، حول المفاهيم والاساليب الحديثة فى التخطيط التربوى ، (القاهرة : مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية ، ١٩٩١) .

(٣٦) محمد عزت عبد الموجود : تقويم السياسة التعليمية ، ندوة تقويم السياسات الاجتماعية فى مصر ، (القاهرة : المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ١٩٨٨) ص٧ .

(٣٧) راجع :

– احمد حسن عبيد : فى فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية ، (القاهرة: دار نشر الثقافة ، ١٩٧٤) .

– عبد الله عبد الدايم ، عزت عبد الموجود واخرون : حوار حول التخطيط التربوى وعلاقته بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، (الكويت : المعهد العربى للتخطيط، ١٩٨٧) .

– المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية : منهجية تقويم السياسات الاجتماعية فى مصر، (القاهرة : ١٩٨٨) .

– رسمى عبد الملك رستم : مفهوم الاصلاح التعليمى لدى القائمين بالتنفيذ ، (القاهرة: الادارة العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم مع المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩١) .

– رسمى عبد الملك رستم : معوقات أداء الادارة التعليمية عن تحقيق اهداف التعليم الأساسى (القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية ، ١٩٩٠)

(٣٨) نادرفرجانى : تقييم الانجاز فى تعليم المرأة فى مصر (القاهرة : مركز المشكاه ،اكتوبر ١٩٩٣) ص ١٤ .

المراجـــع المذكـــوره فى هوامش البحـــث :

(٣٩) الرجوع الى برنامج الأمم المتحدة الانمائى : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٠، ص١٢٨

(٤٠) أ٠د٠ حسين كامـل بهاء الديـن ٠

(٤١) اسماعيل صبرى عبدالله : التنمية البشرية ــ المفهوم والقياس، ورقه بحثيه مقدمه الى المؤتمر العلمى السابع بكلية الخدمه الاجتماعيه ــ فرع الفيوم ــ جامعة القاهرة من ١١ــ١٣مايو١٩٩٤

(٤٢) محمود السيد سلطان : دراسات فى التربية والمجتمع،ج(١) (القاهرة: دار المعارف١٩٧٩) ص٢٧

(٤٣) نادر فرجانى : ورقة علمية حول " اوليات أسلوب الانساق ، نوفمبر١٩٩٣٠ص١

(٤٤) عزت عبد الموجود : منهجية تقويم السياسة التعليمية ، ورقه علمية مقدمه الى أعمال النـدوة الأولى للبرنامج الدائم لتقويم السياسات والبرامج الاجتماعية، منهجية تقويم السياسات الاجتماعية فى مصر، (القاهرة:المركز القومى للبحوث الاجتماعيه والجنائيه،ابريل ١٩٨٨)ص٩٠ ٠

(45) G.Arnold Anderson,the Impact of educational System on Technological change and modernization,an essay in "indatrialization and society" edited by:Bertf. hoselitz and wilbert Emoore, UNESCO -Mouton,p266.

(46) 9bid.267

(٤٧) محمود السيد سلطان٠ مرجع سابق ،ص٣٠

(٤٨) ف كومبز :أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر،(ترجمه احمد خيرى كاظم ــ جابر عبد الحميد جابر) (القاهرة : دار النهضة العربية ،١٩٧١) ،ص٣٣

(٤٩) رسمى عبد الملك رستم : تنظيم وادارة المدارس الاعدادية المهنية فى مصر،(دراسة ميدانية) (القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٣)

(٥٠) عزت عبد الموجود : مرجع سابق،ص٩٤

(٥١) جمهوريه مصر العربيه ــ وزارة التربية والتعليم :التعليم للجميع فى جمهورية مصر العربية(القاهرة اكتوبر ١٩٩٣)

(٥٢) وزارة التربية والتعليم : الاحصائيات التربوية للتعليم قبل الجامعى ،١٩٩٢/٩١

(٥٣) وزارة التربيه والتعليم : الاحصائيات التربوية للتعليم قبل الجامعى ،١٩٩٣/٩٢ ٠

(٥٤) جمهوريه مصر العربيه ــ وزارة التربية والتعليم احصائيات التعليم ــ١٩٨٨ ــ١٩٩١ يوليو١٩٩٢

(٥٥) البنك الدولى للانشاء والتعمير ــ البنك الدولى ــط١ ،يونيو١٩٩١٠ الترجمه العربية الصادرة عن مركز الاهرام للترجمه والنشر ص٧٢ ــ ٩٢ ٠

(٥٦) على السلمى. ادارة الموارد البشرية، القاهرة: مكتبه غريب، ١٩٩٢،ص٧٦ـــ٧٧ ٠

(٥٧) عزت عبد الموجود ٠ منهجيه تقويم السياسة التعليمية، ورقة علميه مقدمه الى اعمال القدرة الأولى للبرنامج الدائم لتقويم السياسات والبرامج الاجتماعية " منهجية تقويم السياسات الاجتماعية فى مصر ابريل ١٩٨٨،ص٩٩ ٠

(٥٨) امنيه احمد حسن ٠ أهمية التنمية الادارية لحل مشكلات الالزام فى التعليم فى مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس(القاهرة،١٩٧٩) ،ص٤٦٦ ٠

(٥٩) سعد موسى احمد ــ سعيد اسماعيل على ٠ تاريخ التربية التعليم، (القاهرة:عالم الكتب ١٩٧٢) ص٥٣ ٠

(٦٠) عبد الغنى عبود وأخرون :ادارة المدرسة الابتدائية،ط٢، (القاهرة:مكتبة النهضه المصرية،١٩٩٤) ص٢٦١ ٠

(٦١) حسن محمد ابراهيم حسان، دراسة تقويمية لتطبيق اللامركزية فى ادارة التعليم العام فى مصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ــ كلية التربية جامعة الازهر(القاهرة: ١٩٧٦)ص١٦٢

(٦٢) سعيد اسماعيل على. منحة التعليم فى مصر(ع٤) من كتاب الاهالى (القاهرة جريدة الاهالى نوفمبر ١٩٨٤ ٠

الدراســة الخامســـــــــة

العائد الاجتماعــى والاقتصــادى للتعليـــــــــــــــم

للأفــراد والأســـــــرة

اعـــــداد

دكتور/ عاطف زكى ابو الاسعـــــــــــاد

" العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليــــم " (١)
للافــراد والاســرة

مقدمــه البحــث ومشكلتــــه :

لقد أصبحت قضيــة العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم للافراد والاسرة أهم مايشغل الدولة فى الوقت الحاضر ، كما احتلت حيزا كبيرا من فكر رجال السياسة والعلم والاجتماع والاقتصاد والفلسفة والتربيــة وغيرهم من المشتغلين بقضايا تقدم المجتمع التعليمية والانسانية ، ولقد أصبح شغلهم الشاغل تقليل الفجــوة القائمة التى تفصل بين المجتمع المصرى المعاصر والدول المتقدمة والقضاء على الصعوبات وسبل المعوقــات والسلبيات ونواحى القصور ، واقتراح اساليب التغلب عليها • والكشف عن المعطيات المنحرفه لتصحيح مسارها والمدركات الخاطئة لتعديل أهدافها ، وذلك من أجل القضاء على التخلف الذى فرض على العملية التعليمية، من منطلق تكثيف الجهود المبذولة فى مجال الارتقاء بمردود العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم للافراد والاسرة وفقا لحظــه عقلانية وتنظيم واعى هادف من أجل الافادة من امكانات الدول المتقدمة وخبرات هذه الدول فى دفع المعاناه والمكابره الاجتماعية والاقتصادية من على كاهل الافراد والاسرة ، من خلال تحليل العلاقات بــين عناصر المنظومة التعليمية ككل وليس كل على حدة لان دراســة العلاقات المتداخلة بين العناصر تكون جزءا لايتجــزأ من دراســة المنظومة التعليمية ومردود ذلك على العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم للافــراد والاســرة •

يترادف العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم (للافراد والاسرة) مع المتغيرات السريعة فى نواحى العلــم (ثورة المعلومات والتكنولوجيا) وفى النظام الاقتصادى وفى التركيب الاجتماعى للامة • حيث أن التعليم يعتــبر الفارق الاساسى بين اكثر الدول تقدما فى العالم واكثرها تخلفا ، ومن ثم فان انخفاض السبق النسبى للعائــد الاجتماعى والاقتصادى يرجع اساسا الــى مايلــى :

١ ـ اهدار الطاقة الانتاجية فى القوى البشرية الذى يعمل على وأد برامج التنمية وتكريس التخلف الاجتماعــى والاقتصادى للافــراد والاســرة •

---

(١) اعداد : دكتور/ عاطف زكى ابو الاسعـــاد

٢ - تردى المعلومات والمعارف والنظريات العلمية وتدهور انتاجها ادى لعدم مواءمة وملاءمة القدرات والكفايات الانتاجية للمتعلمين ومن ثم أثر على انتاجية الفرد والارتقاء بمستواه الاجتماعى وبالتالى مستوى الاسرة ويعود ذلك الى تردى نظم التعليم والى السياق الاجتماعى والسياق الاقتصادى المحيط به .

٣ - يمثل تطور التعليم ومواكبته للتقنيات الحديثة حجر الزاويه فى التنمية البشرية اذ يشكل القاعدة المعرفية والانتاجية الاساسية فى المجتمع ... فالتعليم اذن يعتبر مكمن اساسى لمظاهر التخلف ومفتاح رئيسى للتنمية البشرية وبالتالى المدخل الاوسع للارتقاء بالعائد الاجتماعى والاقتصادى للافراد والاسرة .

ووفقا لهذا المنظور يتبلور العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم ومدى الطموح التنموى الذى نتوقعه او ننشده من مدخل التعليم فى هدفين :

١ - النشر الكامل للتعليم على مستوى راق ، يوفر الاساس المتين لبناء معرفى وثقافى متطور .

٢ - ايجاد وسائل تكفل تبلور مسار للحداثة والتقنية والتميز والابداع والابتكار فى العملية التعليمية كأحد مداخل الامساك بناصية المعارف والمعلومات والتقنية الاحدث .

ولن نستطيع القيام بهذه المهام الا بسلطان البحث العلمى والمعلومات التى تتصل بالتقنيات .

ومن هذا المنطلق تكمن أهمية توافر رؤية مستقبلية تسبق التخطيط الاستراتيجى حتى لا يفقد قيمته .

والرؤية الاستراتيجية هى صورة واضحة بالمنجزات المطلوب تحقيقها والأهداف المراد ادراكها وهى التى تنظم كل الخطوات المتخذة فى سبيل التوصل الى معرفة أهم المعوقات التى تعترض مسيرة تطوير وتحديث التعليم ، كما لايمكن النظر لمستقبل التعليم منعزلا عن السياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية .

ولكى يتم ربط استراتيجية تطوير وتحديث التعليم والسياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية يجب الالمام التام بأهم المعوقات التى تعوق مسيرة التطوير التى تستند الى المفاهيم التالية وأهمها مايلى :

* ان تطوير وتحديث التعليم هو نظرة مستقبلية لما سوف تكون عليها لمعاصرة مجريات الأمور من حولها وموارد الصور المستقبلية للسياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمجتمع والرؤية الاستراتيجية الجديدة فى اطار الصورة التقدمية للمجتمع .

* ان العمل على تحقيق الصورة المستقبلية المنشودة يتطلب الا نغفل ما هو قائم وانما نضعه فى الاعتبار دون أن يكون معوقا لاتجاه التطوير وذلك من خلال عمل دراسة تحليلية تشخيصية لتحديد ومعرفة العوامل والظروف والمؤثرات والمعوقات والسلبيات التى شاركنا فى تجسيد المشكلات والمعوقات التى يتضمنها الواقع وذلك لتطويعها وتطويرها لتصبح أكثر مسايرة ومساندة لاتجاهات التطوير .

* ان ارتباط التطوير والتحديث (النظرة المستقبلية) بما هو قائم من المشكلات والمعوقات والنواحى الايجابية أيضا ضرورى وحيوى لأن الانفصال عنه يعنى اغفال تراكم خبرى كبير لا يمكن أن يكون خطأ على الاطلاق ، وانما يتضمن سلبيات كما يتضمن ايجابيات يمكن الاستفادة منها واثراء عملية التطوير ، ومن ثم فان نسيان أو تناسى هذا الواقع والبدء فى عملية بناء جديدة قائمة بذاتها انما ينطوى على أخطاء وأخطار لا بد من تفاديها .

* ان عملية التطوير عملية جماعية تستهدف النهوض بالمنظومة التعليمية وسياقاتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، ومن هنا فانه ليس من المعقول أن نغفل المعوقات التى تعترض جميع السياقات المرتبطة بالمنظومة التعليمية .

* ان التطوير يرتبط بمجموعة من القيم الاجتماعية والفلسفية والمفاهيم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية ، والتى يلتزم بها المجتمع وبالتالى يلتزم بها العاملون فى هذا المجال .

× من منطلق أن عملية التطوير عملية تتجـه نحو الشمول والتكامل والترابط والتزامـن ، وذلك لان المنظومة التعليمية وعناصرها المترابطة ولتى ترتكز على علاقات متداخلة فيما بينها تسعى الى تحقيق هدف معين •

ومن هذا المنطلق يبدوا اننـا فى حاجـة الى اطار فكـرى تتحرك فيه من اجل احداث التطويـــر المطلوب للوصول الى العائد الاجتماعى والاقتصادى المتميز للتعليم للافراد والاسرة وفقا لمايلـى :—

— الواقع الذى نبحث فيه الان بالتاكيد ليس هو المستقبل القريب أو البعيد حيث أن هناك من المتغـــيرات المحلية والاقليمية والعالمية التى تفرض بل وتؤكد أن هناك صورا مغايرة للمستقبل •

— المستقبل سيكون مخالفا للواقع فى أبعاده الاجتماعيـــة والاقتصاديـــة والسياسـية والفلسفية والترويجية وسيرتبط بذلك بمفاهيم واتجاهات وقيم جديدة تحكم ذلك المستقبل وتوجهـه •

— من هنا فان التعرف علـــى العائـد الاجتماعـــى والاقتصـــادى للتعليم للافـــراد والاســـرة يتطلـب أو يعتمـــد على اجـــراء دراســـة تحليليـــة لماهـــو قائم حـتى نتمكن الى وضـع رؤيـــــة مستقبليـــة نـــرى من خلالهـــا بعض ملامـــح المستقبل بكل مشتملاتـــه ومفاهيمـــه واتجاهاتـــه وقيمـــة ومهاراتـــه وارتباطهـــا بالعائـد الاجتماعـــى والاقتصـــادى للتعليـــم للافـــــراد والاســـــرة •

ولايفوتنـــى فى هذا المقال ان استراجع نظام التعليم القائم الذى يقتصر على تخريـــج الموظـــفين بمعنـــى أن نظـام التعليم القائـــم لم يعـد معـدا أو مرسومـــا لكى يخـــرج اناســـا قادرين على التفكير والابتكـار والابداع والتخطيط والتصور والفاعليـــة ولكنه يعد التلاميـــذ لكـــى يكونوا مجـرد كتبــــه أو موظفـــين اداريين ينفـــذون بما يؤمرون بـــه ، ويخضعـــون لاى سلطة أو رياسـة • وينفـــذون التعليمات واللوائـــح بغـــير قدره على تفســيرها ، أو قـــوة علـــى تجاوزهـــا ، ومـــا زالـــت السياســـة التعليميـــة القائمـــة تسعـى الـــى الكم على حســاب الكيـــف واكثـــروا من العدد وهو ما أثـــر على نوعيـــة التعليـــم والمعلمـــين ، لان الزيـــادة الكميـــة والكـــثرة العدديـــة لم تكـــن مصحوبـــه بسياســـة اصلاحيـــة سليمـــة أو مواكبـــة بتقنيـــة علميـــه رشيـــــدة •

ونتيجة لذلك فان سوءة التعليم ظلت كما هى ، بل وزادت عليها سوءات اخرى ، نتيجة لسياسة الكم دون كيف ، واسلوب العدد بغير كيفية،وادى هذا الى افراز افواج من الخريجين ثقافتهم تلقينية ، ونهجهم الركون الى سلطة عليا تأمرهم بما يفعلون ، واسلوبهم التسليم بالاوامر والاقوال دون فحص او تمحيص، وسبيلهم الاعتقاد فى الزعيم الأوحد،المرشد الفرد والواعظ اللسن والرأى الواحد والقول المطلق ، دون قدرة على النقد والاختيار أو قوة على التبديل والتغيير ،او امكانية للتفاهم وحل الخلافات بغير عنف •

بذلك صار اغلب المتعلمين المصريين — ناهيك عن غير المتعلمين — يدورون فى اطار حلقة محكمة من الاقوال والاوامر والاراء والشائعات التى تحبسهم فى اطار مغلق لاينفتح لقول اخر ولو اصح ، او امر اخر وان كان اصوب او رأى مغاير حتى وان كان الاسلم ، ولم يفلح فى كسر هذه الحلقة والخروج من الانغلاقية والتسليمية والاتباع ، فى مصر الا عدد قليل من النابهين الذين استطاعوا بارادتهم الخاصة أو بثقافتهم العريضة او بطبيعتهم الذاتية ان يكسروا حلقة الانغلاق ليصلوا الى الانفتاح العقلى والتوثب الروحى ، وان يصبحوا قادرين على الابتكار والابداع والتجديد ، وان يستطيعوا ، نقد الرأى ، وتقدير الكاتب او المتحدث ، وتقييم الكتاب او المقالة ، واستشراف التاريخ ، وابصار المستقبل ، ورسم خطط يمكن ان تتغير تبعا لتغير الظروف ، او ابداء اراء موائمة لتبدل الاحوال فكأن النظام التعليمى فى مصر يتحمل مسئولية كبيرة • الى جانب غيره من الاسباب — فى ظهور المد الغوغائى ، وتغلب النهج البيروقراطى ،وتفشى الفهم السطحى ، وغياب الاسلوب النقدى (او الفحصى) ، وتلاشى المسلك الوسطى الذى لايجمح الى اقصى اليمين ويرمح الى اقصى اليسار ، وهى مسالك ادت الى الفشل فى الحروب والمعارك ، والى الاصطدام بالحضارات والمعتقدات الاخرى ، والى شيوع التطرف فى الفكر والقول والعمل ، والى ظهور اتجاه العنف فى حل اى خلافات •

ان النظام التعليمى الخاطىء يركز على الحفظ والتلقين بدلا من التحليل والتقدير ، ويؤكد الانشطار والتفارق عوضا عن الترابط والتكامل ، ويقوم على التسلف والماضوية بدلا من التقدم والمستقبلية •

والحفظ Memorizing والتلقين Instruction يملاء الرأس باقوال .قد لايستطيع الحافظ ان يدركها او يفهمها وسرعان ما ينساها ان لم يستمر فى ترديدها ، وبذلك تترك بعدها فراغا يمتلىء بأى تلقين جديد ، اى ان هذا الاسلوب يقدم اشخاصا لايفهمون ما يحفظون وعندما ينسونه يصبح ما تعلموه صفرا ، ويجعلهم مستهدفين للاستهواء ومعرضين للجرى وراء أى شخص أو رأى يقودهم دون تفكير بينما يؤدى التحليل Analozing والتقدير (اى التقييم)Valuating الى تعليم الشخص منهجا فى الحياة يمكنه من تحليل كل قول او رأى أو فعل وتقييم حقيقته واختيار الاكثر صوابا لا الاعلى صوتا ، فالحفظ عمل وقتى وعارض ، بينما التحليل منهج مستمر ودائم ، والانشطار والتفارق يقوم على فصل العلوم عن بعضها ، وفصمها عن الطبيعة الانسانية ، واللجوء الى الاختيار بما يرمز دون ما دراسة نظامية Systematic مطردة •

هذا بينما الترابط والتكامل يجمع الدراسات فى افق واحد ، ويكاملها بالنشاط الانسانى والحركة العقلية والتدفق النفسى والارتقاء الروحى ، فيجعل من الانسان كلا متكاملا لا شخصا مزدوجا ، يفكر فى غير الواقع ، ويقول ما لايفعل ، ويتشتت بين الحقيقة والخيال ، وينفصم بين العلم والوهم ، وينشطر بين العقل والعواطف والنظام التعليمى الصحيح هو الذى يجعل من التسلف والماضوية حلقات فى تيار يتدفق الى التقدم والمستقبلية فلا يكون التسلف تحجرا ولا تكون الماضوية تقوقعا • فالتحجر والتقوقع جمود للعقل وتبلد للنفس وترد للمشاعر ويعوق اى حركة الى المستقبل بل يشد المرء شدا الى الماضى فيحول بينه وبين الواقعية والتحرر والتقدم •

وبعد فان التعميم فى المقال يقصد به بيان حدة القصور وشدة النقص ، والواقع ان نظام التعليم فى مصر قد يحاول الجمع بين فلسفتين او الخلط بين منهجين ، لكن الاصح — فى التقدير السليم — ان يقوم التعليم على فلسفة واحدة واضحة تركز على التحليل والتقدير (التقييم) ، وتوكد الترابط والتكامل ، وتهدف الى التقدم والمستقبلية ، وبغير ذلك فان نظام التعليم سوف يظل اكبر معمل لنشر الانغلاق وترسيخ التعصب ولتفريخ التطرف •

ومن منطلق هذا المنظور نرى ان تردى التعليم يكون له اكبر الاثر فى تردى العائد الاقتصادى من حيث ضعف الانتاج (زراعى — تجارى — صناعى) وعدم مطابقته للمواصفات والقياسات الدولية مما يوءثر فى الميزان التجارى وتدهوره مما يوءثر على العائد الاقتصادى لكل من الفرد والاسرة •، ومن ثم يوءدى ذلك الى تردى العائد الاجتماعى وتخلف الفئات الاجتماعية •

وتأسيسا على ما سبق نرى ان مردود العملية التعليمية يوءثر ويتأثر بالسياق الاقتصادى والاجتماعى المحيط بها • وعلى هذا فان التعليم ذا التقنية المتقدمة تكفل للمجتمع المحيط الوانا مختلفة من الانشطة الاقتصادية والاجتماعية التى تساعد الافراد على النمو المتكامل والمتزن والشامل (بدنيا — ادراكيا — انفعاليا واجتماعيا) ويساعد فى بناء انسان جديد بمفاهيم متطورة تلائم وتلاحق العصر الذى نعيش فيه ، من تقنية تكنولوجية متقدمة لعلوم المستقبل ، والابداع والابتكار فى مختلف الجوانب الحياتية وتوءتى ثمارها فى تقوية ركائز النهضة الوطنية من الشباب •

ووفقا لهذا المنظور فاننا لسنا فى حاجة الى التنويه باهمية التعليم وتطبيقاته ، وخطورة دوره فى البناء الحضارى (الاقتصادى — والاجتماعى) والتقدم البشرى • وهو عماد القوة الحقيقية التى تتمثل فى الاقتصاد والثقافة والدفاع ايضا ولايكاد يستغنى عنه نشاط انسانى سواء فى منهجه او منجزاته بدءا من الصناعات الكبرى وحتى الرياضة البدنية ووسائل الترفيه (الملاهى) ومن اجل ذلك فاننا نستطيع ان نكشف عن مستقبل امة اذا تبين لنا موقفها من التعليم وتعاملها مع العلم من حيث تهيئة الفرص لدراسة دقائقه وتطوراته فى معاهدها المتخصصة ، وكيف تعنى بانظمة البحث العلمى والتربوى والباحثين اللذين هم عماد النهضة الاساسية ، وتوفير ما يحتاجونه من فراغ واجهزة ومعدات وما ينبغى لهم من تشجيع مادى وادبى ، وهم يحتلون فى كل دولة نفس المنزلة التى يحتلها العلم من الاضواء والتكريم والاهتمام • وقد يكونون فى الظل ، وتبعا لذلك تكون الامة هى الاخرى فى الظل ولم تعد قوة الدولة وعظمتها تقاس بالحديد والنار او عدد السكان او الموقع او الموارد ، بقدر ما تقاس بما تحوزه من علماء وافكار وابتكارات وقدرة على الكشف والانجاز والتطبيق والتحليل • فيجب ان نعرف طريقنا على ضوء العلم والتعليم ونسير على هداه •

وفقـــا لـــهذا المنظـــور تحـــاول الورقة البحثية الحاليـــة الاجابـــة عــــن التســـــاؤل الرئيســـــى الاتـــــى :

* مامـــدول العائـــد الاجتماعـــــى والاقتصـــادى للتعليـــم للافــراد والاســـرة ؟

وللتوصـــل للاجابـــة عن هـــذا التســـاؤل الرئيـــس ، ستحـــاول الدراســـة الحاليـــة التعـــرف على مايلـــــــى :

* ماالعوامـــل المؤثـــرة ايجابـــا وسلبـــا فى كـــل من العائـــد الاجتماعى والاقتصـــادى للتعليم للافـــراد والاســـرة ؟

* ما الشواهـــد الدالـــة على مردود كل من العائـــد الاجتماعـــى والاقتصـــادى للافـــــــراد والاســــــرة ؟

التعريـــف ببعـــض المصطلحـــات الـــواردة بالبحـــث :

السياق الاجتماعى :

مفهومه :

يعتبر السياق الاجتماعى مجموعة العناصر المترابطة فيما بينها وبين البيئة الاجتماعيـــــة المحيطة من حيث افراد الاسرة ـ قيم المجتمع ـ ثقافـة المجتمع ـ مجالات العمل الاجتماعـــى ـ المعرفة والخبرات والمهارات والمعلومات والقوانين ـ المفاهيم الاجتماعية المعاصره ... الخ .

اى ان يكون الانسان الفرد قادرا على اداء وظائفه فى الحياة الاجتماعية المحيطة به .

ووفقا لهذا المنظور فان المنظومة التعليمية تؤثر وتتأثر بالسياق الاجتماعى المحيط بهـــا اى ان قيم متغيرات المنظومة تؤثر فى الاتساق الاجتماعى للمجتمع الذى تتواجد فيه .
والعلاقات التى تربط عناصر المنظومة التعليمية تسمى الصلات .

ومن ثم فان المنظومة التعليمية تكفل للمجتمع المحيط الوانا مختلفة من النشاط الاجتماعـى الذى يساعد افراد المجتمع على النمو المتكامل والمتزن والشامل بدنيا ومعرفيا ونفسيا واجتماعيا الذى يؤثر فى نمو الفرد الاجتماعى بعلاقته بافراد مجتمعه من خلال نشاطه المدرسى الذى يتجاوب مـــع التلميذ ويجعله يسلك مسلكا سويا وقويا ويساعده على النمو الاجتماعى الصحيح .

ومن هذا المنطلق يكون مردود المنظومة التعليمية يعمل على تطوير مفاهيم واسس العمليـــة التعليمية وفى الوقت نفسه العمل على بناء انسان جديد بمفاهيم متطورة تلائم وتلاحق العصر الذى نعيش فيه من تقنية تكنولوجية متقدمة لعلوم المستقبل والابداع والابتكار فى مختلف الجوانب الحياتية وترى جميع عناصر المنظومة ولتؤتى ثمارها فى تهيئة ركائز النهضة الوطنية من الشباب .

السياق الاجتماعى :

يعتبر السياق الاجتماعى بأنه مجموعة العناصر المترابطة فيما بينها و بين البيئة الاجتماعية المحيطة مـــن حيث افراد الأسره ـ قيم المجتمع ـ ثقافة المجتمع ـ مجالات العمل الاجتماعى ـ المعرفة و الخبرات و المهـــارات و المعلومات و القوانين و المفاهيم الاجتماعية المعاصره .

التعريـــف **الاجـــرائـى العائـــد الاجتماعـــى :**

يعرفـــه الباحـــث بأنـــه :ـ
المركز أو المكانـة الاجتماعيـة والمعنويـة التى يحققهـا التعلـم للفرد ومـــردود العمليـــة التعليميـــة الاجتماعيـــة .)

السياق الاقتصادى :

يعتبر السياق الاقتصادى بأنه مجموعة العناصر المترابطة فيما بينها وبين مكونات الجانب الاقتصادى للدولة (الزراعية — التجارية — الصناعية) من حيث السياسة الاقتصادية للدولـــــة والمفهوم الاقتصادى السائد، وكل من المكانة الزراعية والتجارية والصناعية بين الدول — كفاءة العمالة (الزراعية والتجارية والصناعية) — مردود العطية التعليمية لتغطية الاحتياجات الاقتصاديـــــة (الزراعية والتجارية والصناعية) — ميزان المدفوعات فى ميزانية الدولة المالية .

التعريـــــف الاجـــــرائـــــى للعائـــــد الاقتصـــــادى

يعـــــرفـــــه الباحـــــث بأنـــــه :

الدخـــــل أو الناتـــــج المـــــادى الذى يحققـــــه الفـــــرد مـــــن التعليـــــم (مردود العمليـــــة التعليميـــــة الاقتصـــــادى) .

السياق السياسى :

يعتبر السياق السياسى بأنه مجموعة العناصر المترابطة فيما بينها و بين السياســـــة المحيطة من حيـــــث مفاهيم الاحزاب السياسية الوطنية ، قيم و مفاهيم الدولة الدستورية ، الثقافة السياسية لافراد المجتمع ، مجـــــالات العمل السياسى ، المعرفة و الخبرات و المهارات و المعلومات و القوانين و المفاهيم السياسية المعاصره .

المنظومة التعليمية :

يقصد بالمنظومة بأنها مجموعة من العناصر المترابطة التى ترتكز على علاقات متداخله فيما بينها تسعى الـــى تحقيق هدف معين مراد ادراكه و تحقيقه .

مفهوم المنظومة :

يقصد بالمنظومة بأنها مجموعة من العناصر المترابطة التى ترتكز على علاقات متداخلة فيما بينها تسعى الى تحقيق هدف معين مراد ادراكه وتحقيقه .

والنظر الى العملية التعليمية كمنظومة اى كوحدة عضوية مهما تعددت جوانبها يتعذر على الانسان ان يحدث تغييرا فى أحد جوانبها دون ان تتأثر باقى الجوانب المكونة والمشكلة منها .

مكونات المنظومة التعليمية :

يتضح من المفهوم السابق ان العلاقات بين عناصر المنظومة جزء اساسى من تكوينه وان كنا نبحث الان على مكونات وعناصر المنظومة التعليمية اى تحليل المنظومة الى عناصرها الاولية المكونة لها ودراسة عناصرها ككل وليس كل على حده لان دراسة العلاقات المتداخلة بين العناصر تكون جزءاً لايتجزأ من دراسة المنظومة .

ومن ثم نجد ان المنظومة التعليمية تتكون من عناصر كثيرة متداخلة ومترابطة اهمها مايلى :

١ ـ الاهداف التربوية العامة والخاصة لكل مادة دراسة مصاغة بطريقة اجرائية .

٢ ـ المعلمون اللذين يعملون على تحقيق اهداف المواد الدراسية المنشودة والمراد ادراكها من خلال القيادة التربوية للتلاميذ ومساعدتهم على التحصيل العلمى والابداع والابتكار فيها .

٣ ـ التلاميذ : الارتقاء بمستواهم العلمى والتحصيلى للمواد الدراسية المدرجة بالخطة التعليمية، يعتبر الهدف الرئيسى للمنظومة .

٤ ـ المبنى المدرسى : المكان المناسب والمتعدد الاغراض لممارسة الانشطة التربوية المدرسية بجانب التطبيق العملى للعملية التعليمية .

٥ ـ المناهج الدراسية : المحتوى المنهجى للمواد الدراسية المدرجة فى الخطة الذى يعمل المعلمون على تعليمه للتلاميذ من خلال الفصول الدراسية والمعامل والانشطة التربوية .

٦ - الادارة المدرسية : التى يعمل على نجاح العطية الادارية بالمدرسة من حيث تحقيق الاهداف المرسومة - والتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة الادارية ٠

٧ - الامكانات المتوفرة بالمدرسة من حيث

أ - الوسائل التعليمية

ب - الموارد المالية

جـ - الامكانيات العلمية (الفيزيقية)

د - الاساليب التكنولوجية الحديثة المستخدمة فى العطية التعليمية والانشطة التربوية

× **العائد الاجتماعى للتعليم للافراد والاسرة :**

من خلال منظور الدراسة التحليلية لكل من التلاميذ والاسرة من حيث المستوى الاجتماعى للاسرة بالعملية التعليمية من خلال التعرف على بيانات التلميذ من حيث السن ـ والصف الدراسى بالمرحلة الابتدائية واسباب عزوفه عن التعليم وتركه للمدرسة ، وعلاقته باصدقائه وظروفه الاسرية بهدف التعرف على بيئته الاسرية من خلال معرفة عدد افراد الاسرة ،والافراد المقيمين معها من الاقارب وغير الاقارب وظروفهم التعليمية والمهنية ، وعدد افراد الاسرة المشاركين فى الاعالة ودخل الاسرة ، ومدى توافر المسكن الصحى المناسب ، والارتباط الاسرى (العلاقة بين الوالدين) ـ وبالاخص تواجد الام لكونها اكثر التصاقا بالطفل ومعرفة بظروفه الخاصة ومايتعرض له من مخاطر وأسباب عزوفه عن التعليم وتركه للمدرسة ومبررات التحاقه بسوق العمالة ،والظروف التى دفعته لاختيار نوع العمل وأسلوب معاملة افراد الاسرة له قبل التحاقه بالعمل وبعده ٠

ومن هذا المنطلق تكون لخصائص الاسرة اثر كبير فى تشكيل حياة الطفل وفى تحديد مسار حياته ـ فالطفل يرث عن اسرته وضعها فى المجتمع ومكانتها فى اطار سلم التدرج الاجتماعى ، فيكسب الطفل حقوقا ويحصل على فرص تعليمية أو عمل فى حدود مايتاح ويكفل لأمثاله ، ويتأثر بذلك مستقبله الى حد كبير ٠

ومن خلال التنشئة الاجتماعية ، تقوم الاسرة بدور اساسى فى تكوين شخصية الطفل وفى اكتسابه قيم وعادات وتقاليد ، وفى تأثيرها فى توجيهاته نحو مختلف جوانب الحياة ، كما تؤثر خلفيه الاباء وخبراتهم المكتسبة الى حد كبير فى توجيهات الابناء وفى مسارات حياتهم ، فى حين نرى أن تدنى مستوى تعليم الاباء يؤثر فى اتجاهات تعليم أولادهم وعلى وجه الخصوص عندما يتعثر الابناء فى مراحل التعليم الاولى ٠ فعندئذ يتأثر الاباء بخبراتهم الذاتية ويتجهون الى الحاق الابناء بسوق العمل بعد ابعادهم عن التعليم ، لكى يتعلموا حرفا مماثلة لحرفهم أو تقاربها فى المستوى ٠

وما من شك فى ان طبيعة العلاقات الاجتماعية التى تسود بين افراد الاسرة تؤثر ايجابا وسلبا فى تنشئة الطفل ، وتسهم الى حد كبير فى توجيه مسار حياته ومستقبله ـ كما أن خصوصية المجتمع وظروفه الاجتماعية تسهمان فى تشكيل نوعيه الحياه ، وغنى عن البيان ان تلك العوامل ونتائجها لا تتكشفان الا من خلال التعرف على جذور الواقع الاجتماعى وارتباطه بمردود العملية التعليمية ٠

وبدءا من ذى بدء يتعين علينا التمييز بين العوامل التى ترتبط بمردود العملية التعليمية والسياق الاجتماعى لكل من الافراد والاسرة ارتباطا مؤثرا فى ترتيبها واحداثها ، وبين الظروف والملابسات والعوامل الاخرى التى تحيط بهذا الارتباط ويقتصر اثرها على خلق المناخ المناسب أو الميسر لتفاعل العوامل المؤثرة والمرتبطة بمردود العملية التعليمية والسياق الاجتماعى للافراد والاسرة ٠

وقد تتعدد العوامل التى تتصل بالظاهرة الاجتماعية ، وعندئذ يثور التساؤل عن مدى ارتباط كل منها وتأثيره فى هذه الظاهرة ، ومما لاشك فيه ان مردود العملية التعليمية تسهم بشكل مباشر ايجابا وسلبا فى السياق الاجتماعى للافراد وبالتالى للاسرة ، الا أن هذه العوامل فى مجملها لاتغدو عن كونها عوامل جذب ولايصلح بالتالى اعتبارها عوامل اساسية ٠

ومما تقدم يتبين لنا بجلاء ان الاسباب المنتجه فى الظاهرة الاجتماعية والمؤدية الى احداثها ، اما عوامل تردى العملية التعليمية أو عوامل ذات طابع اقتصادى ، وتظهر نتائج الابحاث(١) ،أن اكثر الاسباب تاثيرا فى السياق الاجتماعى للافراد وبالتالى للاسرة ، هى الاسباب المتصلة بالجانب التعليمى وعلى وجه التحديد الفشل فى التعليم ، ومن ثم تردى مردود العملية التعليمية فى زيادة دخل الافراد والاسرة ، الارتقاء بالمستوى الاجتماعى ، فيلجا الفرد لتعلم صنعه كبديل للتعليم لمساعدة الاسرة والارتقاء بمستوها الاجتماعى ٠

× العوامل المؤثرة فى العائد الاجتماعى للتعليم للافراد والاسرة:

تنحصر أهم العوامل المؤثرة فيمايلى :

(١) قلة وعى الوالدين بقيمة التعليم واقتناعهم بضعف مردوده الاجتماعى ٠

(٢) مساعدة الوالدين فى الاعمال الحياتية مثل عمل الاب فى الورشة اذ كان الاب مهنى أو فى الحقل اذ كان مزارعا ، ومعاونه البنت لوالدتها فى اعمال المنزل وتربية اخواتها الصغار ٠

(٣) تخلف بعض اولياء الامور فى المناطق النائية وعدم وعيهم بأهمية تعليم ابنائهم ٠

(٤) اختلاف المناخ الثقافى فى المدرسة عن مناخ بيئة التلميذ دون ان تحاول المدرسة تقريب هذه الفجوه ، مع عدم وجود المناخ المناسب والصالح للمذاكرة فى المنزل ٠

(٥) تفكك الاسرة لوجود خلافات عائلية بين الاب والام وعدم امكان المراقبة التربوية على الابناء سواء فى المنزل أو متابعته فى المدرسة ٠

(٦) تعاطى بعض اولياء الامور للمخدرات أو الخمور ٠

---

١ _ العمالة فى مصر

× التسرب من التعليم

ويرى الباحث أنه اذا ماتظر الى تلك العوامل المؤثرة فى السايق الاجتماعى نظره مجرده وبعيده عن اطار الظروف والواقع الاجتماعى المحيط نجد أن قطاع كبير من فئات المجتمع الشعبية تشو بها سلبيات كثيرة فـى مجال التعليم ، كما سجلت بحوث عديدة أوجه النقص الخطير فى المدارس الكائنة فى الريف وفى المناطــق الشعبية فى المدن والمناطق العشوائيــة ، اذ يشوب هذه المدارس نقص فى المبانى وفى التجهيزات والموافــق بشتى انواعها ، وسلبيات فى العملية التعليمية من حيث ٠

* سوء المعاملة التربوية فى المدرســة ، وفشل ادارة المدرسة فى اجتذاب التلاميذ ورعايتهم مما يترتب على ذلك سوء محصلة العملية التعليمية حيث يوجد تلاميذ فى الصف الخامس الابتدائى لايجيدون القــراءة ولا الكتابــة ٠
* أن المتأمل فى معطيات الواقع فى المجتمع المصرى يجد فجوه واضحــة بين المدرسة وبيئة المجتمع الذى توجد فيه من حيث كونه مجتمع ريفى ـ حضرى تجارى أو زراعى أو سياحى أو صناعى أو ساحلــى أو صحراوى (رعى الاغنام والابل) أو مجتمع البدو ٠ بدون أن تحاول المدرسة تقريب هذه الفجوه ٠ كما توجد فجوه كبيرة ايضا بين توفير الفرص التعليمية كما كفلها الدستور ونص عليها القانون ، وبين مـا يتحقق بالفعل بالنسبة لاستفاده الاطفال من الفرص المتاحة ، كما ان اخفاق الاطفال فى التعليــم يكون مؤكدا اذا كانت المناهج الدراسية التى لا تعتد باحتياجات الطفل لاتثير اهتمامهم ، والمدرســون لايجيدون معاملة ، الاطفال معاملة تربويــة تتلاءم والمرحلة العمرية ٠
* زيادة أعباء وتكاليف نفقات التعليم ، حيث ثبت أنه من بين الاسباب الهامة لضعف وتدنى مردود العملية التعليمية ـ ٠٠٠ والتى من أهم مظاهرها (تسرب التلاميذ بعد التحاقهم بالمدرسة ـ ارتفاع نسب الرسوب) انخفاض مستوى التحصيل العلمى للتلاميذ فى المجالات الدراسية المختلفة٠

التى تمثل عبئا كبيرا على الاسرة من حيث ثمن الكتب والكراسات والادوات المدرسية،والمصروفات المدرسية غير المنظورة التى من اهمها الدروس الخصوصية أو مجموعات التقوية العادية أو المميزه التى اصبحت سمه المدارس الآن ٠

وهكذا يواجه المجتمع حلقة مفرغه من العوامل المؤثرة فى العائد الاجتماعى للتعليم للافراد والاسرة التى تتنوع وتتشابك وتكمن خلف هذه العوامل مظاهر تخلف العطية التعليمية ٠ وتستمر الحلقة المفرغــه فى التضخم بكثرة اعداد الاميين الذين يعوقون مسيرة التنمية والتقدم ، ويهددون الاستقرار والامن القومى ٠

ويرى الباحث انه يمكن كسر هذه الحلقة المفرغه فىمرحلة مبكرة من خلال الاستيعاب الكامل للاطفال فــى سن التعليم الابتدائــى ٠ والارتفاع بكفاءة العملية التعليمية لتحقيق ظروف أفضل للافراد والاسرة فى النواحى الاجتماعية وسد الثغرات التى تؤثر سلبا فى كفاءة مردود العملية التعليمية بالنسبة للمجتمع ككل حتى لايحدث زيادة المرتدين الى الامية والتى يظهر بدوره مدى القصور من جانب الدولة فى كفالة الحق فى التعليم فى ابسط صوره ،كما يلقى بظــلال قاتمــة على القدرة بالارتقاء بالعائــد الاجتماعى ٠

× **العائد الاقتصادى للتعليم للافراد والاسرة :**

من منطلق نتائج الدراسات التحليلية والبحوث التقويمية من حيث المستوى الاقتصادى للافراد والاسرة وارتباطه بالعملية التعليمية -من خلال التعرف على مدى حرص الوالدين على تعليم الابناء ،والعائد الاقتصادى للتعليم • نجد ان الارتفاع الكبير الذى طرأ على تكاليف المعيشة عامة وتكاليف التعليم بصفه خاصة مايمثل عبء اقتصادى كبير على مستوى معيشة الاسرة يجعل الاب يدفع بالابناء والحاقهم بسوق العمل ، خاصة بعد الانفتاح الاقتصادى حيث يحصل الطفل على أجر شهرى يفوق خريجى الجامعات عند التحاقهم بالعمل فى الوظائف الحكومية أو القطاع العام ، ومن ثم فانى مردود العملية التعليمية من الناحية الاقتصادية أصبح ضعيفجدا مما جعله يمثل احد الاسباب الاساسية الهامة فى عزوف التلاميذ على مواصلة التعليم وظهور ظاهرة التسرب منه •

ومن هذا المنطلق تكون لخصائص الاسرة ومستوى تعليم الاباء والمستوى الاقتصادى لها ، اثر كبير فى تشكيل حياه الطفل وفى تحديد مسار حياته ، فالطفل يرث عن اسرته وضعها فى المجتمع ومكانتها من حيث الاقتصادى الذاتى ، فيكسب الطفل حقوقا ويحصل على فرص تعليمية ، أو عمل فى حدود مايتاح ويكفل لامثاله، ويتأثر بذلك مستقبل الابناء الى حد كبير •

ومن منظور تمتع الاسرة بالاستقلال والاكتفاء الاقتصادى ، وارتفاع مقدار العائد الاقتصادى للتعليم تقوم الاسرة بدور كبير واساسى فى تكوين شخصية الابناء ،وفى اكتسابهم قيم وعادات وتقاليد ،وفى تأثيرها الايجابى فى توجيههم نحو تخلف الجوانب الحياتية • كما تؤثر خلفية الاباء وخبراتهم المكتسبة الى حد كبير فى توجيه الابناء وفى مسارات حياتهم ، فى حين نرى ان تدنى مستوى تعليم الاباء يؤثر ايضا فى اتجاهات تعليم اولادهم وعلى وجه الخصوص عندما يتعثر الابناء فى مراحل التعليم الاولى ، أو عندما يكون المردود الاقتصادى للتعليم متدنى بدرجة كبيرة ، فعندئذ يتأثر الاباء بخبراتهم الذاتية ويتجهون الى الحاق الابناء بسوق العمل بعد ابعادهم عن التعليم لكى يتعلموا حرفا مماثلة لحرفهم أو تقاربها فى المستوى •

وما من شك فى ان مقدار العائد الاقتصادى للتعليم للافراد الاسرة يؤثر ايجابا وسلبا فى تنشئة الابناء، وتسهم الى حد كبير فى توجيه مسار حياتهم ومستقبلهم ،كما ان خصوصية المجتمع وظروفه الاقتصادية تسهمان فى تشكيل نوعية الحياة ، وغنى عن البيان ان تلك العوامل ونتائجها لاتتكشفان الا من خلال التعرف على جذور الواقع الاقتصادى للافراد والاسرة وارتباطه بمردود العملية التعليمية •

وبدا من ذى بدء يتعين علينا التمييز جيدا بين العوامل التى ترتبط بمردود العملية التعليمية والعائد الاقتصادى لكل من الافراد والاسرة ، ارتباطا مؤثرا فى ترتيبها واحداثها ، وبين الظروف والملابسات والعوامل الاخـرى التى تحيط بهذا الارتباط ، ويقتصر اثرها على خلق المناخ المناسب أو الميسر لتفاعل العوامـــل المؤثرة والمرتبطـة بمردود العائد الاقتصادى للتعليم للافراد والاسرة ٠

وقد تتعدد العوامل المؤثرة فى العائد الاقتصادى للتعليم ، وعندئذ يثور التساؤل عن مدى ارتباط كل منها وتأثيره فى هذا العائد ، ومما لاشك فيـه ان مردود العائد الاقتصادى للتعليم يسهم بشكـــل مباشرة ايجابا وسلبا فى المستوى الاقتصادى للافراد والاسرة ، الا أن هذه العوامل المؤثرة فى مجملها لا تعدو عن كونهـا عوامل جـذب ، ولايصلـــح بالتالـــى اعتبارها عوامل اساسيـــة ٠

ومما تقدم يتبين بجـلاء ان الاسباب المنتجـة والمؤثرة فى مردود العائد الاقتصادى للتعليم والمؤيـدة لاحداثها ، أما عوامل تردى وفشـل العملية التعليمية أو عوامل ذات طابع اقتصادى عام ٠ وتظهر نتائـج الابحاث فى هذا المحال أن اكثر تلك العوامل تأثيرا فى العائد الاقتصادى للتعليم للافراد والاسرة ،هـــى العوامل المتصلة بالعملية التعليمية ككل وعلى وجه التحديد ، الفشل فى التعليم ومن ثم تردى مـــردود العملية التعليمية فى زيادة دخل الافراد وبالتالى الاسرة والارتقاء بالعائد الاقتصادى للتعليم ،فيلجأ الفرد لتعلم صنعـــه كبديل للتعليم لمساعدة الاسرة والارتقاء بالمستوى الاقتصادى لها ، طالما اصبح العائد الاقتصادى للتعليم لايفى بالاحتياجات الضروريـــة للحياة الكريمة للافراد والاسرة ٠

× **العوامل المؤثرة فى العائد الاقتصادى للتعليم للافراد والاسرة :**

تنحصـر أهم العوامل المؤثرة فيمايلـــى :

(١) الفشـل فى التعليم بصوره وأسبابه المختلفـة ٠

(٢) قلة دخل الاباء مع الارتفاع الكبير فى تكاليف المعيشة مايدفعهم الى الاستعانة بأبنائهم للعمل عند الغير مقابـــل أجـــر ٠

(٣) تدهور الوضـع الاقتصادى للدولة وزيادة الضرائب المفروضه على الشعب مع الارتفاع الكبير فى اسعار السلع الضروريـة وتكاليف المعيشـة الكريمـة التى تكفل للانسان ادنى مستوى للحياة الانسانية٠

(٤) الارتفاع الكبير فى تكاليف الخدمات الضرورية كالتعليم والعلاج وخلافه ٠

(٥) الرغبة فى تعلم صنعة لتدنى مردود العائد الاقتصادى للعملية التعليمية ٠

(٦) الحاجة الماسة لمساعدة الاسرة لدفع مستواها الاقتصادى حتى تتمكن الاسرة من توفير الاحتياجـات الاساسية والضروريـة للعيش بسهولة وليس دون معاناه ومكابدة فى توفيرها والتى عجز الاباء عن توفيرها ، الامر الذى يشتير الى اهمية دور الابنا فى دعم دخـل اسرهـــم ٠

(٧) ارتفاع اجور الصبيـه بعد الانفتاح الاقتصادى حيث يحصل الطفل على اجر شهرى يفوق مرتب خريجـى الجامعات عند التحاقهم بالعمل فى الوظائف الحكومية .

(٨) الرغبة فى الانفاق على الذات بعد ان عجز الاباء عن توفير احتياجات الابناء وحتى يتخلص الاطفال من الشعور بالاحباط والحـرمـان والعجز عند مسايره باقى الاطفال الميسورين .

ويعتبر عمل الاطفال الذين يتركون التعليم ويلتحقوا بسوق العمل ، مصدرا رئيسيا لدخل هذه الاسـر ولهذا تختلف اولوية الاسباب التى تدعو لعمل الاطفال وتسربهم من التعليم .

ولقد اوضحت نتائج دراسـة **(عمالة الاطفال فى مصر)** (١) على ان تدنى مردود التعليم والفشل فيـه ، يعتبر ابرز العوامل التى تؤدى الى انتشار ظاهرة التسرب من التعليم والى الانخراط فى سوق العمل . وهو أمر يدعو للنظر والدراسـة فيما تتلقاه هذه الفئة من التلاميذ من نظام التعليم الحالى .

× تدنى وتردى العملية التعليمية وهبوط مستوى التحصيل العلمى للتلاميذ وانتشار ظاهرة التسرب :

من منطلق اننا الان فى عام ١٩٩٤م وعلى مشارف قرن جديد والفيه جديده . ومع بداية الالفيـه الجديدة ستحاول كل الدول وخاصة المتقدمة منها ، استكشاف معالم وخصائص القرن القادم ، وهذا من شأنه التاثير فى معالمه . وهو تحد لنا ، وذلك لاننا اصبحنا غرقى فى الماضويـه .

فحاضر التعليم الابتدائى فى مجتمعنا مائع ، ومستقبله غامض ، ويبدو انه مازال فى طور التكوين ، وانه لم تستقر له ملامح بعد حتى الان ، ونظرا لان المتطلبات المستقبلية لاتتحقق الا باستعاب علوم العصـر ومنهجها وفلسفتها ... وهذا الاستيعاب المنشود والمراد تحقيقه لايتحقق الا بثورة فى الفكر والثقافه من خلال نظم التعليم الابتدائى التى تعتبر القاعدة العريضـة والهامة للمجتمع .

ومن أهم مظاهر ترى وتدنى وتخلف العملية التعليمية ، ارتفاع نسبة التسرب بعد الالتحاق فى الحلقـة الاولى من التعليم الاساسى .

وقد تناول سمير لويس سعد (٢) فى دراسة قام بها المركز القومى للبحوث التربوية مع البنك الدولى للتعرف علـى أهم اسباب هـذه الظاهـره .

---

(١) عمالـة الاطفـال فى مصـر .

(٢) سمير لويس سعد — التسرب من التعليم الابتدائى من العام الدراسى ٥٦/٥٧ حتى عام ٧٨/٧٩ . المركز القومى للبحوث التربوية دراسـة عام ١٩٨١ بتمويل من البنك الدولى ضمن دراسـة عن مدى احتفـاظ الاطفال المتسربـين بالمهارات التعليميـة .

وقـد عـــرف سمير لويس ظاهرة التسرب بأنهـــا :

" انقطاع التلميذ المنتظم فى الدراســة عن مواصلتها لاى سبب عدا سبب الوفاه سواء كان هذا الانقطاع فى بـدء أو اثنــاء العام الدراســى فى اى صف دراســى من صفوف المرحلة " •

وهذا التعريف يمكن من حساب اعداد المتسربين فى العام الدراسى من بدايته وحتى نهايته ، كما انه يساعد على تتبــع الفوج منذ التحاقــه بالصف الاول فى المرحلة حتى نهايتهـا •

وتعتبر ظاهرة التسرب من التعليم الابتدائى ، ظاهرة اجتماعية اقتصادية فى الاعتبار الاول • وقد يكـون التسرب راجعا فى جانب من جوانبــه الى انخفاض فى معدل ذكاء التلميذ أو ضعف التوافق أو التكيف الاجتماعى والشخصى الذى يقوم على اساس الاحساس بالامن الذاتى أو الشخصى ، والثقة فى مستقبل مشرق واحساســه بقيمتــه الذاتيــة وتقدير الاخرين له واحساسه بالانتماء الى الجماعة وتقبل احكامها برضاء ، وتحرره من الميــول المضاره للمجتمع مثل الاعتداء على الغير وتدمير ممتلكات الاخرين والعلاقات السرية فى مجال البيئة المحليـــة مع افراد اسرتـــه •

وقـد تم تصنيف أهم العوامل المساعدة على انتشار ظاهرة التسرب الى النوعيات التاليـــة :ـ

أولا : عوامـــل تعليميـــة وتربويـــة •

ثانيا : عوامـــل اجتماعيـــة •

ثالثا : عوامـــل اقتصاديـــة •

رابعا : عوامـــل صحيـــة •

خامسا : عوامـــل سياسيـــة •

× **التعليم والعائد الاجتماعي والاقتصادي :**

يعتبر التعليم من حيث المبدأ من أهم وأخطر الحقوق الانسانية واكثرها تأثيرا بالسلب والايجاب، فبالتعليم يشكل عقل وفكر التلميذ ، وبه يكتسب المهارات والقدرات لمزاوله انشطته الحياتية ،والارتقاء بكل من العائد الاجتماعي والاقتصادي ،بل واكثر من ذلك فبالتعليم تتشكل ابرز ملامح المجتمع وتتحدد مكانته في اطار السلم الحضاري ، ومن هذا المنظور نرى ان مردود العملية التعليمية يحدد نوع ومقدار العائد الاجتماعي والاقتصادي للتعليم .

ومن منطلق ان التعليم يؤدي وظائف هاما واساسية نحو الفرد والاسرة ، من حيث تحديد نوع ومقدار العائد الاجتماعي والاقتصادي للافراد والاسرة سواء بالسلب أو الايجاب ،والتي تتمثل في توفير كفالة الرفاهية الاجتماعية والاستقلال والاكتفاء الذاتي الاقتصادي على نطاق واسع مع التقريب بين الفوارق الطبقية . وذلك عندما يتساوى جميع فئات الشعب (الاغنياء — الفقراء — العظماء — الحرافيش — الصعاليك) في حصولهم على حقهم في التعليم بكل مستوياته (الاساسي — الجامعي — والدراسات العليا الاكاديمية) ويكون الفيصل بين المتعلمين التفوق العلمي وليس المستويات الطبقية الاجتماعية ".

ووفقا لهذا المنظور فان نظام التعليم القائم لم يحقق الاهداف المرجوه والمنشوره ولم يؤد هذه المهام لفئات التلاميذ التي نحن بصددها ، بالرغم من أن العائد الاجتماعي والاقتصادي للتعليم يرتبط ارتباطا وثيقا بفلسفة التعليم التي يعتنقها كل مجتمع . فمن ثم فاننا نجد ان هناك ارتباطا قويا بين الفشل في التعليم والتسرب منه ، وبين نوعيه التعليم ومحتواه من جهه اخرى ، حيث يجب ان تتوفر في نظم التعليم النقاط الهامة التالية :

(١) يجب ان يكون مناهج التعليم مرتبطة بالبيئة المحلية وان لها مردود وعائد يستجيب لاحتياجات الافراد والاسرة الاجتماعية والاقتصادية .

(٢) وجود ميكانيزمات ضمينة وفقا للتقنيات الحديثة في المناهج التعليمية يلتزم بها القائمين بالعملية التعليمية .

(٣) يجب ان تشمل البرامج التعليمية على برامج تعويضية لتعويض التلاميذ زوى الخلفية الاجتماعية المتدنية مع مساعدة اولياء الامور وتوعيتهم لزيادة قدرتهم على التعامل مع المدرسة والتعاون البناء معها .

(٤) يجب ان تصاغ المناهج التعليمية وفقا لاحتياجات المجتمعات المحلية . وبذلك يكون للتعليم عائد ملموس ، ويثرى في الوقت ذاته احتياجات المجتمعات المحلية —

(٥) اجراء اختبارات تقويمية وتحليلية لمضمون ومحتوى المناهج الدراسية للتعرف على القدرات الفرعية للذكاء التي تتعامل معها تلك البرامج مع الوضع في الاعتبار التقدم العلمي والتكنولوجي في البرامج التعليمية على المستوى العام ، مع قياس ذكاء التلاميذ من خلال اختبارات مقننة لذلك حتى يتبح لنا امكانية قياس ذكاء التلاميذ وقدراتهم الفرعية قياسا دقيقا . مع تقديم مقترحات لتعديل البرامج الدراسية الحالية واقتراح نوعيات

جديدة من البرامج تأتى مخاطبة لقدرات الذكاء الفرعية للتلاميذ من حيث مستواها ونوعيتها لكى تأتى [illegible] ملائمة لاحتياجات التلاميذ وقدراتهم حتى يكـون للعملية التعليمية [illegible] [illegible] [illegible] والاقتصادى للافـراد والاسرة •

وبذلك من منطلق ان التعليم يعتبر عملية بناء متكامل لايتحقق مردوده الايجابى الا باتساق مكوناتها [illegible] والتربوية على حـد سواء ، لذلك نرى ضرورة الحفاظ على التكامل فى كل نظم التعليم المتعدده التى تأخذ [illegible] وذلك دون اختزال لاحد مكونات العملية التعليمية حتى لاتوجـد نظاما تعليميا متدنيـا •

واذا ماسلمنا باهمية العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم للافراد أو الاسرة نجد أن عائد نظام التعليم [illegible] للتلاميذ الآن متدنى لدرجـة كبيرة للاعتبارات التاليـــة :

- ان نظـام التعليم الابتدائى القائم حاليا لايعد التلميذ لظروف ولمتطلبات البيئة التى يعيش فيها [illegible] (ريفيه ـ حضرية ـ صحراوية ـ ساحلية) وذلك لان الاسرة تميل الى عدم استكمال الطفل لدراسته الابتدائية خاصة اذا كانت ظروف تلك الاسرة لاتسمح بمواصلة التعليم فى مراحله التالية بسبب عدم ملاءمـة نظام التعليم المتبع مع البيئة المحلية ، ويدعم هذا الاتجاه بطبيعة الحال قصور [illegible] التعليمية وانخفاض مستوى العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم للافراد والاسرة •
- ان التحاق الطفل بسوق العمل كبديل لتعليم فشل فيه يحقق له المعرفة والخبرة اللتين تسهمان فـى تشكيل مستقبله ، كما ان اصحاب الورش يفضلون تشغيل الاطفال الصغار ، اذا ان ذلك يتيح لهـم التدريب على الاعمال المطلوبه ويفضلونهم على خريجى ، المدارس الصناعية •

وهكذا يواجه المجتمع حلقة مفرغه من ظواهر تخلف وتدنى العملية التعليمية متمثله فى انخفاض مستوى [illegible] العائد الاجتماعى والاقتصادى للافراد والاسرة ،والتى من اهمها التلاميذ المتسربين والمحرومين من التعليم [illegible] الابتدائى وانخفاض مستوى التحصيل العلمى لمن اكمل تعليمه الابتدائى •

ومن نتائج تنوع وتشابك وتفاعل الاسباب التى تكمن خلف تسرب التلاميذ وحرمانهم من التعليم • [illegible] اهمية مردود العملية التعليمية • وتستمر الحلقة المفرغة فى التضخم بكثرة اعداد المتسربين الذين يمثلون [illegible] سدا منيعا امام مسيرة التنمية والتقدم ويهددون الاستقرار والامن القومى وبالتالى تنحرف اتجاهات [illegible] الفئـة من التلاميذ نحـو التعليم وعائدهالاجتماعىوالاقتصادى ، ومع ذلك واذا ماسلمنا جدلا [illegible] بما ينسبه بعض التربويين لهذه الفئة من أولياء الامور من قلة الوعى بقيمة التعليم ،فلا مناص عندئذ من [illegible] مساوئ النظام التعليمى وضآله عائده الاجتماعى والاقتصادى للافراد والاسرة يمثلان العامل الاقوى الذى [illegible] من عوامل اخرى وسيطة ومساعدة فى تشكيل اتجاهات الاهل [illegible] تجاه النظام التعليمى ثم [illegible] الابناء بسوق العمل لكى يتعلم حرفه ومن خلال مردود هذا العمل يستطيع ان [illegible] [illegible] اسرته [illegible] والمثابرة فى توفير الاحتياجات الاساسية والضروريــة لحياة شبه كريمــة لاسرتــه •

ويرى الباحث أنه يمكن كسر هذه الحلقة المفرغة في مرحلة مبكرة من خلال الاستيعاب الكامل لجميع الاطفال في مرحلة الالزام (التعليم الاساسي بشقيه) ، وملائمة المناهج والبرامج الدراسية للبيئة المحلية واحتياجات الافراد في هذه البيئة ، والارتفاع بكفاءة العملية التعليمية لتحقيق ظروف افضل للافراد والاسرة وتقريب الفوارق بين الطبقات من خلال التحصيل الدراسي الجيد والعائد الايجابي الاجتماعي والاقتصادي للتعليم ، بما يمكن معه الحد من معدلات التسرب .. بل القضاء نهائيا على هذه الظاهرة الغير سوية نتيجة تدني وتدهور وانخفاض مستوى مخرجات التعلم . وسد جميع الثغرات التي تؤثر سلبا على كفاءة مردود العملية التعليمية - وحتى لاتحدث زيادة في اعداد المرتدين الى الامية والتي يظهر بدوره مدى القصور في سياسة الدولة .

المدرســة الابتدائيــة كواقــع للعملية التعليمية فى مصــر ٠

لكى تتجــه مصر وهى تعيــد بنــاء المجتمع على أسس علميــة والارتقاء بالعائد الاجتماعى والاقتصادى التعليم للافراد والاسرة ، واستحداث اساليب تــربيــة النشىء لتساير التقدم العلمى والتكنولوجى مستنده الى رؤيــة واضحة لفلسفة المجتمع واهدافه مع الاخذ بالاتجاهات التربوية المعاصرة فى اطار موضوعــى يتلاءم مع مطالب مرحلــــــــة التنميــــة والرخــــاء ٠

بالنظر الى المدرسة الابتدائيــة كواقع للعملية التعليمية فى مصر ، نجد الكثير من المشكلات منها على سبيل المثال وليس الحصــر ٠ (ازدحام المقررات) ٠ ومايعوق تحقيق أهداف التربية الشاملة سواء نظرنا اليها مــــــن منظورها الشامل (بدنيا ــ ادراكيــا ــ انفعاليا ــ اجتماعيا) أو من منظور جوانب الخبرة (اكساب التلميذ المهارات الحركيــة والانشطة التربوية ــ القيم ــ الاتجاهات والميول ــ اساليب التفكــير) ٠٠ والتى تعتبر الترجمـــــــــــة الاجرائيــة للاهداف التربوية ، وقد برزت الشكوى من واقــع المدرسة التى اصبحت معتقلا للصغار ٠

فلو نظرنا الى اطفال المدرسة الابتدائية فى ذهابهم صباحا الى المدرسة لقرانا على وجوهم نوعا من الخشــــــة والمسكنة والتردد ، والذبول الصحى ٠ ثم تراهم يخرجون من المدرسة مندفعين مبتهجين ، يلعبون الكرة ويقذفــون حقائب الكتب على الارض ٠٠الخ ويعبرون عن ذاتهم من خلال الحركة غير الموجهــة التوجيه التربوى ،وذلك لان البرنامج المدرسى يلــزم التلميذ بالانتظام فى الدرس الاول ثم الثانى ثم الثالث ٠٠٠ الخ قراءة ــ علوم حساب ٠٠٠ ومطالب فى الوظائف بين الحصص ، ان يكون مؤدبا (أى قليل الحركة من وجهه نظرهم) حيث يقاس الادب بقلة الحركة والكــــلام ٠

وكذلك فى الفسحه ايضا ، لايجرى ولايلعب ٠٠ ثم الحصة الرابعة فالخامسة ٠٠٠ الخ (حصص ــ كتــــــب لفروع المعرفة) يجلس الطفل متلقى نسلبى ، ثم يجعل حقيبة الكتب التى تنوء لها اكتساب الاطفال الهزيلـــــة فتسبب لهم التشوهــــــات القواميــة (انحرافات القوام) ٠

يعود الطفل ليعمل الواجبات المتنوعة الكثيرة ثم ينام (ممنوعا من ممارسة اى نوع من النشاط الحركى حتى لايعطله عن المذاكرة والنجاح) ٠

كــل هذا يبــــــرز سؤالا هامــــا ماهــــــو :

— اين ومتى ينمو الطفل النموالمتكامل المتزن الشامل (بدنيا ــ اداراكيا ــ انفعاليا ــ اجتماعيا) ؟ سؤال ليس له جواب فى ظل السـياسة التعليمية القائمة ، هذا الطفل الذى له مطالب خاصة وخصائص المرحلة العمريـــة ولزوم النمو ، استجابه لمطالب طبيعيه ، ان لم يستجيب لها ، نجد اطفال غير اسوياء حيث ينشأ عــــن ذلك بعض المشكلات التى يمكن يتعرض لها تلميذ المرحلة الابتدائية لخصهــا محمد عبدالظاهر الطيب وأخــــرون فيمايلــــــــــــــــــــــى : —

أولا : التاخر الدراسى : الناتج من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والبدنية والعقلية .

ثانيا : فوبيا المدرسة : (رفض الطفل للمدرسة وخوفه منها ـ اى المخاوف المرضية من المدرسة) . ناتجه من اعراض بدنية للقلق فى صوره اعراض فيزيائية .

ثالثا : الخوف والمخاوف: **استجابة لتهديد** بالاذى ، اى مرد فعل الاشارة بخطر وشيك الوقوع فى موقف لايسمح بالتكيف معه ، كما ان الفرد لايمكنه التغلب عليه وهو حالة يشعر بها الانسان الفرد عندما يواجهه خطرا مخيفا بالفعل ، فهو انفعال تثيره المواقف الخطره أو المنذره بالخطر .

رابعا : الاكتئاب والانطواء: الناتج من الانسحاب الاجتماعى ـ وفتور الهمه ـ واللامبالاه .

خامسا : السرقة: الناتج عن فقده للقيم التربوية واحترام ملكية الاخرين .

سادسا : الكذب: اختلاف وقائع لم تحدث حتى يحصل على مكسب معين . أى التعبير عن الذاتى من خلال حكايات خيالية . وقد تكون قسوه الوالدين احد اسباب للكذب أو وسيله يلجا اليها الطفل ليعطى نفسه قيمة عالية على اقرانه .

سابعا : الجنوح : **اى الانحراف** وهو سلوك غير اجتماعى أو السلوك المناهض للمجتمع ، ويلجأ اليه الاطفال نتجه لضغوط ومؤثرات اجتماعية مثل تدنى أو الانخفاض الشديد فى مستوى المعيشة أو تفكك الاسرة أو غياب الوالدين أو تدنى المستوى الاقتصادى والاجتماعى للاسرة .

الركائز الاساسية المنبثقة من الدراسة والمستخلصة من نتائجها .

من منطلق ان الانسان هو أساس المجتمع . وهو غايته .. فى الاسرة والوطن والعالم بأسره . ومن ثم فان كل رؤية للماضى والحاضر والمستقبل لابد ان تعتمد على السياق الاجتماعى والاقتصادى للافراد والاسرة لاهميتهما فى حياه الانسان . وسوف يظل دائما كل منهما (السياق الاجتماعى والاقتصادى) من أهم آمال وثمرات وانتصارات الكفاح الوطنى فى توجيهاته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية . فتوفير الحرية (الثقافية والسياسية) ، والامن الحياتى للمواطن (الغذائى ـ والتعليمى ـ والمهنى ـ والسياسى) ،و الاستقلال أو الاستقرار الاقتصادى للافراد والاسرة (التمتع بالاكتفاء الذاتى للدخل المادى الافراد والاسرة) ،وتعميق الديمقراطية والشورى وسيادة القانون على جميع فئات المجتمع بدون استثناء ، فى اطار الحريات العامة للمواطنين . تعد من الركائز الاساسية التى تنعكس ايجابيا على الفرد ومن ثم على الاسرة والمجتمع بأسره وعلى السياق الاجتماعى للتنمية الوطنية الشاملة والمتزنة والمتكاملة فى جميع المجالات الحياتية للوطن .

وفقا لهذا المنظور يرى الباحث من وجهه نظره الاهتمام بالنقاط الاساسية التالية للنهوض بالعائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم للافراد والاسرة ٠

(١) الاسراع بتقديم المشروع الوطنى المتكامل لمحو الامية على ان يتضمن سد منابع الامية لكل من الذكور والاناث ، وكذا محو الامية الثقافية والتقنية ٠ من منطلق ان التعليم حق انسانى للجميع على السواء يقوم على مبدأ تكافؤ الفرص وبأخذ بمبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته ، بالاخص فى مرحلة التعليم الاساسى ٠

(٢) اعتبار مرحلة رياض الاطفال جزء من التعليم الاساسى مع تقديم الرعاية المتكاملة لتلاميذ التعليم الاساسى من منطلق انهذه المرحلة تعتبر الركيزه الاساسية فى تنمية الاجيال القادمة على اسس صحيحة وتفسية وبدنية وثقافية واجتماعية سليمة ٠

(٣) الاهتمام بالنهوض باللغة القومية لتعزيز انتماء النشأ للقومية العربية وكذا بتعليم اللغات الاجنبية لتلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسى وعلوم العصر (الرياضيات والعلوم) لمسايرة الانفتاح الثقافى على المجتمعات المتقدمة والتقنية الحديثة لتكنولوجيا التطور فى المحالات المختلفة ٠

(٤) تطوير التعليم الفنى من خلال المجالات العملية فى مرحلة التعليم الاساسى حتى يتسنى للتلاميذ الذين لايرغبون فى تكملة المراحل التعليمية الاخرى وحتى تقضى تماما على عملية تسرب التلاميذ من الحلقة الاولى للتعليم الاساسى من أجل تعلم مهنة فى احدى الورش الخاصة لمساعدة الاسرة فى مواجهة المعاناه والمكابرة الاقتصادية الحياتية للاسرة ٠

(٥) الاهتمام برعاية المعوقين بكل طوائفهم (الصم ــ المكفوفين ــ المعاقين بدنيا ، على ان يشتركوا مع باقى قطاعات المجتمع فى الارتقاء باحتياجات التنمية الوطنية ٠

(٦) النهوض والتوسع فى التعليم الجامعى والعالى مع مراعاة التخصصات الحديثة التى تعتمد عليها التكنولوجيا والتقنية الصناعية الحديثة بما يخدم احتياجات البيئة المحيطة بها وقضايا المجتمع التنموية وتكون مركز اشعاع حضارى لاتقتصر وسيالتها على التعليم بل تمتد لنشر الوعى الحضارى والثقافة بمختلف مجالاتها بين فئات المجتمع المحلى ٠ حتى يتسنى للخرجين الالتحاق بوظائف فور تخرجهم وفقا لتخصصاتهم العلمية واحتياجات المجتمع وسوق العمالة من حيث التقنية الفنية المتقدمة المسايرة للتكنولوجيا العالمية لتساعد المنتج الى تصدير منتجاتهم الى الاسواق العالمية لمايعود بالنفع على التنمية الوطنية ويرتقى بمردود العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم للافراد والاسرة ٠

(٧) **التأكيد** على اعتبار التربية الدينية والثقافة الاسلامية مواد اساسية فى كافة مراحل التعليم عامة وبمرحلة التعليم الاساسى خاصة حتى يتسنى تحصين النشأ بخصائص الدين السليمة خالية من التشويش لكى يبعدو نهائيا عن افكار التطرف ولايكونوا فريسة سهلة لدعاه التطرف ·

(٨) **تطوير** كليات التربية ودعمها ، والارتقاء بمستوى كفايات التدريس والاداء الفنى والتربوى للمعلمين ورفع مستواهم الاجتماعى والمادى حتى يستطيعوا تحقيق الاهداف المرسومة والمرجوه المنشوده للعملية التعليمية بسهوله ويسر ·

(٩) **تقوية الروابط** بين الجامعات ومؤسسات البحث العلمى وبين مراكز الانتاج والخدمات حتى تكون الجامعات على درايه كاملة ووافية بمجريات المجتمع ومشكلاته الحياتية والانتاجية والبيئة والعمل على ايجاد الحلول الايجابية لها ·

(١٠) **العمل على فك** أسر الكتاب من كل القيود التى تكلبه وتكبل تطوره وتحول دون انتشاره داخليا وخارجيا حتى يتسنى كل فرد من افراد الشعب ان يحول بينه الى مكتبة ثقافية حديثة تخدم افراد اسرته لتحقيق اهداف مشروع مصر القومى القراءة للجميع ·

(١١) **التأكيد** اهمية رسالة الاعلام فى بناء المواطن فى اطار من قيم الدين والعادات والتقاليد الاصيلة للاسرة والمجتمع واعداده للتعامل مع معطيات العصر · وتأكيد تفاعله مع قضايا امنه والتعبير عن آمال وطموحات المجتمع فى اطار من حرية الرأى والتعبير من خلال مضمون ثقافى وعلمى يدفع بالوطن الى التقدم والنماء ·

(١٢) **التأكيد** على حرية التعبير وتنوير الرأى العام لتلاميذ من خلال عمل ندوات سياسية تحت الاشراف التربو ى ومجلات الحائط فى معالجة بعض المشكلات الحياتية للوطن وذلك للتعبير عن آرائهم فى كافة القضايا القومية · حتى يتسنى للتلاميذ تحصينهم من براثن التشويه المتعمد لقضايا الوطن ·

(١٣) **الاهتمام بكل** مامن شأنه الارتقاء بمستوى الافراد والاسرة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا واعداد المرأة وتنمية قدراتها لتقوم بدورها الاساسى كام ومربيه والعمل على زيادة وعى المجتمع بأهمية هذا الدور وعائده الاجتماعى والاقتصادى ·

(١٤) العمـل على ازالـة كل اشكـال التميز فى مجال العمل العام والتصـدى بجـزم للمخالفـات والمجامـلات التى ترتكـز على العلاقات الشخصية فى توفير فرص العمل للشباب دون النظـر للكفاءات المهنيـه أو التخصصات الوظيفية حتى يشعـر الخريجون ان لاهناك تفرقـة بـين شخـص وآخـر الامن خلال الكفاءات المهذبـه والتخصصات الوظيفيـة ٠

(١٥) موازنـة بـين العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم للافراد والاسرة على فتـرات منتظمـة من خلال عملية تقويميـة لمردود العملية التعليميـة فى ظـل النقاط أو الركائـز الاساسيـة السابقـة التى انبثقـت من دراسـة الباحـث للتعـرف على نقاط القوه والعوامل الايجابيـة للاخـذ بها وتدعيمهـا والمنجـزات التربويـة للاسترشارد بها والابقـاء عليها ٠ والوقـوف على اوجـه الصعوبـات وسبـل المعوقـات ونقـاط الضعف ونواحـى القصـور فـى والثقافـى لدراستهـا ومعالجتهـا العلاج الامثـل لتلاقـى المشكلات الناجمـة عنها ٠

الدراســة السادســـــــة

دوافع التعلــم لدى التلاميذ وعلاقتها بقيمـــة

التعليم واتجاهاته لدى أولياء أمورهم فى ضوء العائد الاجتماعــى

والاقتصــادى للتعليــــــم

اعــــداد

أ٠د/ لورنــس بسطـــا زكـــــرى

دوافع التعلم لدى التلاميذ وعلاقتها بقيمة التعليم (×) واتجاهاته لدى أولياء أمورهم فى ضوء العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم

مقدمـــــة :

ان تخلف الامم لا يورث من جيل الى جيل ولكنه يبدأ فى مراحل التعليم الاولى • والتعليم الاساســـى فى مصر وبالذات التعليم الابتدائى بحاجة ماسة لفكر جديد وثورة شاملة •• (سعيد ، ١٩٩٣، ص ٢٩٣) •

لقد اجتاحت جميع الدول تغييرات سريعة فى العلم والتكنولوجيا وفى السياسة والاقتصاد ، وفى التركيـــب السكانى والاجتماعى لهذه الدول ، وكذلك نمت النظم التعليمية وتغيرت بسرعة اكبر من أى وقت مضى ، ولكـــن تكيف جميع هذه النظم كان بطيئا للغاية اذا قورن بالخطوات السريعة التى تتحرك بها الاحداث وتتغير مـــن حولها • وكان عدم التوافق الناتج بين نظم التعليم وبيئاتها والذى اتخذ اشكالا متعددة هو جوهر ازمة التربيـــة والتعليم فى العالم •

ومن الاسباب الرئيسية لعدم التوافق بين نظم التعليم وبيئاتها (أزمة التعليم) :

١ ـ الزيادة الشديدة فى التطلع الى التعليم والاقبال عليه الامر الذى ادى الى زيادة الحصار والضغط الحالى على المدارس والجامعات القائمة •

٢ ـ النقص الحاد فى الموارد المالية الذى حال دون ان تستجيب نظم التعليم للاقبال المتزايد على طلب التعليم على نحو تام •

٣ ـ الجمود الملازم لنظم التعليم مما جعلها تستجيب ببطء شديد لكى تلائم بين ظروفها الداخلية وبيـــن التغيرات الجديدة خارجها فى البيئة •

٤ ـ الجمود الملازم للمجتمعات ذاتها مما حال بينها وبين الاستفادة من التعليم والقوى العاملة المتعلمة علـــى افضل وجه لدعم التنمية القومية ودفع عجلتها • ويتمثل هذا الجمود فى الاهمية الكبيرة التى تعطـــى للاتجاهات والعادات التقليدية وانماط الحافز والشهرة ، والاشكال التى تتخذها بنية الموسسات الاجتماعية فى المجتمع والتى تعرقل التنمية (كومبز ، ١٩٧١، ص ١٠ ـ ١١) •

والمجتمع المصرى يواجه العديد من المشكلات والتحديات الكبرى ، والتى اهمها التخلف العلمى والتكنولوجـــى والازمة الاقتصادية الطاحنة ، والازمة الاجتماعية ، والتلوث البيئى وهذه المشكلات لها انعكاساتها المباشرة وغـــير المباشرة على مرحلة التعليم الاساسى بما فيه الحلقة الابتدائية • وهذه المرحلة التعليمية هى الاكثر اهميـــة •

(×) اعداد : دكتورة/ لورنس بسطا زكـــرى

بالنسبة لمجمل التعليم النظامى باعتبارها قاعدة هذا النظام واساسه واللبنة الاولى لما سيأتى بعدها من تعليم ، والحلقة الاولى فى سلسلة تعليمية ممتدة بامتداد الحياة واساس المواطنة .. والمرحلة التى لابد ان توصل المتعلم الى نقطة ذاتية ، سواء كان سيكمل تعليمه فى مراحل اعلى او ستضطره الظروف للخروج الى سوق العمل (العطار ، ١٩٩٠، ص١٠٣) .

ومما لاشك فيه ان هناك ارتباط شديد بين الاوضاع الاقتصادية لأى مجتمع من المجتمعات والاوضاع الاجتماعية والاوضاع التعليمية فى ذلك المجتمع.والسياسة الاقتصادية ، كان لها ومازالت اثر كبير على قيم المجتمع المصرى ، وعلى عاداته وتقاليده وعلى نمط العلاقات بين الافراد والجماعات ، وعلى نظرة الناس للاشياء . ومن اخطر هذه النتائج تشكك الناس فى قيمة التعليم . فرغم ان طلب العلم فى حد ذاته قيمة تفرضها ثقافة المجتمع الممتدة عبر آلاف السنين ، وكذلك تفرضها الاديان السماوية ، الا ان الوضع الاقتصادى الذى ساد فى السبعينيات والثمانينات والذى كانت نتيجته تراجع مكانة المثقفين والمتعلمين الى مكانة اقتصادية متدنية ، مقابل المكانة التى ارتفع اليها الحرفيون والانفتاحيون الطفيليون وذوى الانشطة الخفية مثل ما يسمى بمكاتب التصدير والاستيراد وغير ذلك ، والذى عبر عنه بدرجة ما مثل افلام انتبهوا ايها السادة ، واهل القمة وغير ذلك ، كل هذا يجعل التعليم كقيمة يفتقد قدرا كبيرا من قيمته وتقديره (عبدالمعطى ، ١٩٨١) .

وكمبدأ عام ان الاتجاهات والقيم والدوافع والاهتمامات تتشكل وتتأثر بخبرات الفرد . وليس خافيا ان خبرات الكثيرين من الفئات الدنيا فى مجال التعليم تشوبها سلبيات كثيرة (سعد، ١٩٨٦) .

وقد سجلت بحوث عديدة اوجه النقص الخطيرة فى المدارس الكائنة فى الريف وفى المناطق الشعبية الحضرية ، اذ يشوب هذه المدارس نقص فى المبانى ، وفى التجهيزات ، وسلبيات فى العملية التعليمية والتربوية (تقرير المجالس القومية المتخصصة (١٩٧٩ ، ١٩٨٠) ، عازر واخرون ، ١٩٨٠).

لذا فان واقع التعليم الابتدائى عند دراسته يستلزم التعرض لواقعة الاقتصادى متمثلا فى التمويل وتكلفة الطالب وواقع المبانى المدرسية والقبول والاستيعاب ، والهدر التربوى (الرسوب والتسرب) ، والتفاوت فى الفرص التعليمية (العطار، ١٩٩٠، ص١١٢) .

ومن خبرات ثمانية عشر طفلا فى فترة التعليم الابتدائى قبل تسربهم وجد أن الاسباب التى دعتهم للتسرب : كراهية المدرسة لأن المدرس يضرب التلاميذ كما ان المدرسة تقيد حريتهم بينما هم يريدون أن يتركوا على سجيتهم ، عدم اجتذاب المدرسة للتلاميذ ، سوء محصلة العملية التعليمية (اطفال فى نهاية المرحلة الابتدائية ولايجيدون القراءة والكتابة) ، بسبب الفشل وعدم الرغبة فى التعليم ، اسباب اقتصادية ، لتعلم صنعة ، أو بناء على نصيحة المدرسة بترك التعليم (عازر ورمزى ، ١٩٩١ ، ص٤٠) .

ومن ناحية اخرى مازالت الاسرة المصرية تجعل الولد فى مكانة اسمى من مكانة البنت وهو مايعوق بالضرورة تحقيق التنمية ، ويضيف بعدا جديدا للتفاوت فى فرص الحياة بصفة عامة والفرص التعليمية بصفة خاصة بين الوالد والبنت .

ويتأثر التلميذ اثناء اختياره لنوع التعليم الذى يرغب فى متابعته ، اذا توافرت له حرية الاختيار ، تأثرا بالغا بالاشياء التى يرى ان لها اعظم الاثر بالنسبة لمستقبله الاقتصادى والاجتماعى . وينظر التلميذ فى شمول الى هذا المستقبل فى ضوء ما يتوافر له من الحقائق ، وما يجرى على السنة الناس ، وانواع تحاملهم او تحيزهم ، وما يقدمونه له من نصح . وتجد النظم التعليمية صعوبة بالغة ، حتى فى افضل الظروف المواتية ، فى أن تغرس فى تلاميذها مجموعة الاتجاهات والدوافع والتفضيلات التى تساعد على تحقيق النمو القومى فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية . ويرجع السبب فى ذلك الى ان مثل هذا الاجراء يتعارض مع قوى مؤثرة اخرى كثيرة فى محيط الاسرة (منها التنشئة الاسرية ، ووعى اولياء الامور بقيمة التعليم واتجاهاتهم نحوه) والبيئة الاجتماعية (وتشمل المدرسة والمجتمع) ، وهى قوى كثيرا ما تدفع الافراد فى اتجاهات تتعارض مع الاهداف والحاجات القومية (Nash, 1965, P.34) .

ورغم ان هناك عوامل واسباب كثيرة ينبغى ان تختبر فى سياق العلاقة بين التعليم والتنمية القومية الا أن الدوافع والقيم والاتجاهات ، وتأثيرها العاجل أو الآجل ، من الاسباب الرئيسية وراء الاسباب الاخرى بل ووراء مايمكن ان يحدث وما لايحدث (كومبز ، ١٩٧١ ، ص١٥٢) .

من هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة الى التعرف على الدوافع الفعلية للتعلم لدى التلاميذ وعلاقتها بقيمة التعليم لدى اولياء امورهم وذلك فى ضوء العائد الاجتماعى والعائد الاقتصادى للتعليم .

اهمية دراسة القيم :

ان موضوع القيم من الموضوعات التى تقع فى دائرة اهتمام العديد من التخصصات ، كالفلسفة ، والدين

والتربية ، والاقتصاد، وعلم الاجتماع ، وعلم النفس • ولقد بدأ الاهتمام بدراسة موضوع القيم يأخذ الطابع العلمى فى الثلاثينيات والاربعينيات من القرن الحالى • ولعل الفضل فى ذلك يرجع الى اثنين من علماء النفس هما : ثرستون (Thurstone, 1954) وما قدمه من تصور لمعالجة القيم فى اطار المنهج العلمى مستندا فى ذلك الى مبادىء السيكو فيزيقا المعاصرة ، وشبرا نجر Spranger أحد المفكرين الألمان الذى توصل من خلال ابحاثه فى انماط الشخصية الى أن الناس يتوزعون بين ستة انماط ، استنادا الى غلبة أو سيادة واحدة من القيم التالية عليهم : القيمة النظرية ، والقيمة السياسية ، والقيمة الاجتماعية، والقيمة الاقتصادية ، والقيمة الجمالية ، والقيمة الدينية (خليفة ، ١٩٩٢، ص١٥) •

ومن الرواد الاوائل هوايت (White, 1947) الذى قدم نمطا رائدا فى التحليل القيمى وتلاه بعد ذلك غيره من الباحثين ، كان منهم محمد ابراهيم كاظم الذى طور طريقة هوايت فى تحليل المحتويات لمواد التفاهم واستخراج قيم الافراد والجماعات بصورة كمية اتبعها فى دراسته للدكتوراه وفى العديد من الابحاث التى قام بها بعد ذلك (كاظم ، ١٩٧٢، ص١٠) •

ومن اهم اسباب تزايد الاهتمام بدراسة القيم (فى مجال علم النفس الاجتماعى) أن النظرية الكفء فى تفسير السلوك الانسانى والتنبوء به يجب ان تتضمن موضوع القيم (Dukes, 1955) ، ذلك ان الاهتمام بدراسة القيم يمكننا من اقامة بناء أو تصور متكامل يمكن من خلاله الاجابة على العديد من التساؤلات الخاصة بالقيم (Mckinney, 1975)، كما يمكن من خلال دراسة القيم _ فى مجتمع من المجتمعات _ تحديد الايديولوجية أو الفلسفة العامة لهذا المجتمع (Berlson, 1961, Bengtson, 1975)

فالقيم ما هى الا انعكاس للأسلوب الذى يفكر الاشخاص به فى ثقافة معينة ، وفى فترة زمنية معينة • كما انها هى التى توجه سلوك الافراد واحكامهم واتجاهاتهم فيما يتصل بما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه من اشكال السلوك فى ضوء ما يضعه المجتمع من قواعد ومعايير (Krech et al. 1962 , Rokeach, 1976)

والقيم تعتبر احدى الموءشرات الهامة لنوعية الحياة ومستوى الرقى ، أو التحضر فى أى مجتمع من المجتمعات (RoKeach, 1973, P.56) •

المفاهيم الاساسية للدراسة :

مفهوم القيم (Values) :

مفهوم القيمة من المفاهيم التى اهتم بها الكثير من الباحثين فى مجالات مختلفة كالفلسفة ، والتربية ،

والاقتصاد ، وعلم الاجتماع وعلم النفس ، وغير ذلك من المجالات •

مفهوم القيمة فى علم الاجتماع :

القيم كما يعرفها العديد من علماء الاجتماع هى : مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل او ممكنات اجتماعية متاحة، امام الشخص فى الموقف الاجتماعى " (عبدالمعطى ، ١٩٧١، ص ٧٤) •

والمستوى أو المعيار Standard or Norms يعنى وجود مقياس يقيس به الشخص، ويضاهى من خلاله بين الاشياء من حيث فاعليتها ودورها فى تحقيق مصالحه ، وهذا المقياس توءثر فيه موءثرات اجتماعيـة اقتصادية تحيط بالشخص او بالطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها ، وبالمجتمع او مايعايشه من ظروف تاريخية واقتصادية واجتماعية •

اما الانتقاء Selection ، فهو عملية عقلية معرفية يقوم فيها الشخص بمضاهاة الاشياء وموازنتها فى ضوء المقياس الذى وضعه لنفسه ، والذى تحدد بظروفه الاجتماعية والاقتصادية • وعملية الانتقاء هذه ليست مطلقة وانمـا هى مشروطة بوضع الشخص وفرصه، فكلماارتقى الشخص فى السلم الاجتماعى ، تعددت وتنوعت فرص انتقائه •

مفهوم القيمة فى علم النفس :

تختلف نظرة علماء النفس لمفهوم القيمة عن علماء الاقتصاد والاجتماع ، فعلماء الاجتماع مثلا يوجهون عنايتهم ببناء النظم الاجتماعية ووظيفتها ويهتمون بانواع السلوك التى تصدر عن جماعات او فئات من الاشخاص فى علاقتهـا فقط بنظم اجتماعية اخرى ، وتحلل مختلف الاحداث السلوكية التى تصنف انواع معينة من النشاط لدى الافراد •

اما علماء علم النفس فيهتمون بكل جانب من جوانب سلوك الفرد فى المجتمع ، ولايتحدد باطار محدد لنظـام او نسق معين • فعلم النفس الاجتماعى يركز عنايته على سمات الفرد، واستعداداته ، واستجاباته ، فيما يتصـل بعلاقاته بالآخرين (السيد ، ١٩٨٠) •

اى ان علماء الاجتماع يتعاملون مع القيم الجماعية Group Values اما علماء النفس فيتركز اهتمامهم على دراسة قيم الفرد Individal Values ومحدداتها سواء أكانت نفسية أم اجتماعية أم جسمية •• فعلى حين تمثل الجماعة بوءرة اهتمام علماء الاجتماع – يمثل الفرد بوءرة ومركز الاهتمام لدى علماء النفس •

ويعرف فيذر (Feather, 1984, P . 1134) القيم بأنها " بناء مترابط يتضمن الوجدان ، والموقف الحالى الذى يوجد فيه الفرد، وانها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو سيئا ، ايجابا أو سلبا " •

ويذكر القاموس التربوى (Good , 1959) ان القيمة هى كل صفة ذات اهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو اخلاقية أو جمالية ، وتتسم بسمة الجماعية فى الاستخدام • والقيم بعامة هى موجهات السلوك أو العمل ومعنى ذلك ان مجموعة القيم التى يدين بها شخص من الاشخاص هى التى تحركه نحو العمل وتدفعه الى السلوك بطريقة خاصة • ويتخذها مرجعه فى الحكم على سلوكه بأنه مرغوب فيه او مرغوب عنه • ولاشك أن أثر ذلك يعود على المجتمع خيرا أو شرا طبقا لنمط السلوك وكيفيته والمرجع القيمى له •

والقيمة فى المجتمع مرجع حكم افراده على انماط سلوكهم وهى فى حد ذاتها هدف لهم يسعون الى تحقيقها فى انفسهم ومن يلوذ بهم ويهمهم امرهم ، ثم هى ايضا باعث على العمل فى نطاقها ودافع من دوافع السلوك فى اتجاهها اذا قبلها الفرد وتبناها واعتز بها . بل هى ايضا التى تحدد له اهدافه فى ميادين كثيرة وتنبئه بأهمية هذه الأهداف لحياته ، وتدله على المعوقات المعوقة أو المساعدة على تحقيق هذه الاهداف (كاظم ، ١٩٧٢ ، ص٦) •

ومع ان القيم ذات ثبات واستمرار باعتبارها اسسا للتعامل ومراجع للاحكام ودافع للتصرفات ، الا أن هذا الثبات وذلك الاستمرار نسبى وليس مطلقا بحيث تظل هكذا قيما فى كل عصر ولكل جيل ينشأ فى المجتمع • والا لم يكن هناك تطور ولم يعتر المجتمعات تغير ما بل تظل ثابتة جامدة بعيدة عن تيارات الحضارة والازدهار • وهذه النسبة فى ثبات القيم واستمرارها هى التى خالفت بين قيم الجماعات المختلفة داخل المجتمع الواحد طبقا لمشاكل كل جماعة والظروف التى تحيط بافرادها ، هذا من ناحية ومن ناحية اخرى جعلت القيم قابلة للتغير والتطور نتيجة التفاعل المستمر بين الفرد والبيئة التى تكتنفه ويعيش فيها (كاظم ، ١٩٧٢ ، ص٥) •

مفهوم نسق القيم (Value System) :

ويترجم احيانا بمنظومة القيم أو الاطار القيمى :

١ ــ تحديد معنى النسق :

كلمة نسق فى اللغات الاوروبية مصدرها كلمتان يونانيتان هما : Stema, Syn

اى وضع اشياء بعضها مع بعض فى شكل منظم منسق • والنسق هو " مجموعة الوحدات المترتبة ترتيبا مخصوصا ، والمتصل بعضها ببعض اتصالا به تنسيق ، لكى تؤدى الى غرض معين ، أو لكى تقوم بوظيفة خاصة" (مدكور ، ١٩٧٥) • كما يعرفه ولمان (Wolman, 1975) بأنه مجموعة من العناصر لها نظام معين ، وتدخل فى علاقات مع بعضها بعضا ، لكى تؤدى وظيفة معينة بالنسبة للفرد •

كما يعرفه وران (Warren, 1943) بأنه " مجموعة من الاشياء أو الوقائع المترابطة فيما بينها بالتفاعل أو الاعتماد المتبادل " (P.123) .

وبعامة ينظر الى النسق على انه يشتمل على مايأتي :

١ ـ انه عبارة عن مجموع اجزاء او عناصر الكل .

٢ ـ ان هناك علاقات وتفاعلات قائمة بين هذه العناصر .

٣ ـ ان هذه العناصر تعمل معا لكي تؤدي وظيفة معينة .

٤ ـ ان النسق يختلف مستوى تعقيده Level of Comlexity ودرجة شموليته (من الاتساع الى الضيق) . فقد تكون وحداته كبيرة العدد او محدودة (English, 1958) .

ويشير خليفة (١٩٩٢ ، ص٣٦) الى انه يمكن تحديد معنى النسق على انه " عبارة عن مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها ، لكي تؤدي وظيفة معينة ويسهم كل منها بوزن معين حسب اهمية ودرجة فاعليته داخل النسق " .

الاطار القيمي (أو النسق القيمي) :

تترتب قيم الفرد أو المجتمع تبعا لافضليتها ومستوى اهميتها وتقديرها ، بحيث تسبق القيمة الاكثر اهمية ثم تأتي التي تليها ، وهكذا، ويطلق على مجموع قيم الفرد او المجتمع مرتبه حسب اولويتها هذه في الاهمية اسم " الاطار القيمي " . والفرد يكشف عن نسق قيمه الاكثر عمومية من خلال اتجاهاته الاكثر خصوصية ونوعية . والتي قد تكون سلبية او ايجابية وذلك حيال بعض الاشياء والاشخاص والافكار ومسارات العمل .

ولكل فرد اطاره القيمي ، كما أن للمجتمع اطارا قيميا سائدا ، لابمعنى أن أبناء المجتمع الواحد صور متكررة في اطاراتها القيمية ، ولكن بمعنى أن هناك من القيم المشتركة بين افراد المجتمع بمستويات متقاربة ما يسمح بالتعامل الايجابي بينهم ويشعرهم بالانتماء الى اطار قيمي سائد رغم ان لكل فرد منهم اطاره القيمي المتميز مختلفا به نوعا من الاختلاف عن الاخرين . وليس مصدر هذا التمييز في الاطارات القيمية إلا الاختلاف في مراكز الاهمية التي تحتلها القيم في تلك الاطارات القيمية المتعددة .

وبمعنى اخر فان القيم الشائعة في المجتمع قاسم مشترك من حيث الوجود في اطارات الافراد القيمية ولكنها تختلف من شخص لآخر تبعا لدرجة اهميتها وترتيب وضعها في اطاره القيمي (كاظم ، ١٩٧٢ ، ص٧) .

الدافـــع : Motive :

الدافع هو حالة شعورية تدفع الكائن الحى نحو هدف معين ، وهو أحد المحددات الأساسية للسلـــوك (English, 1958) . ودوافع الأفراد نحو الموضوعات أو الانشطة فى موقف معين تكون مختارة حسب رغبتهم لمـــا هو مفضل أو غير مفضل من هذه الموضوعات أو الانشطة لما هو ايجابى ، ويحاولون الوصول اليه ، وما هو سلـــبى ويحاولون تجنبه والابتعاد عنه (Feather, 1979) .

"والدافعية الانسانية ذات ارتباط وثيق بسلوك الفرد فيمكن تفسير كثير من السلوك الانسانى فى ضوء دافعيـــة الفرد، كما أن اداء الفرد واقباله على القيام باعمال معينة مرهون بنوعية الدافعية لديه " (العمر ، ١٩٨٧، ص٧) .

الاتجاه : Attitude :

ـ "الاتجاه هو استعداد وجدانى مكتسب ، ثابت نسبيا ، يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ويتضمـــن حكما عليها بالقبول أو الرفض"(راجح ، ١٩٧٦/ص١١٣) .

ـ " الاتجاه ميل عام مكتسب ، نسبى فى ثبوته ، عاطفى فى اعماقه ، يوثر فى الدوافع النوعية ويوجه سلوك الفرد " (السيد، ١٩٧٩، ص١٣٢) .

العلاقة بين القيم والدوافع والاتجاهات :

ـ ان الدافع للانجاز بمثابة قيمة ، ويويد ذلك ولسون (Wilson, 1981) من خلال نتائـــج دراساته ، التى اوضحت ان هناك ارتباطا مرتفعا بين الدافع للامن وقيمه الأمن القومى .

ويرى بنجستون (Bengston, 1973) انه عندما توثر القيم فى سلوك الفرد، وتودى به الى اختيـــار بديل دون آخر ، فهى تعتبر كدافع . كما يتعامل فيذر (Feather, 1979) مع القيم على أنها مرادفة أو مكافئـــة للدوافع .

بينما يفرق البعض بين مفهوم القيمة ومفهوم الدافع ، حيث أن الدافع هو حالة توثر أو استعداد داخلـــى يسهم فى توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين ، اما القيمة فهى عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافـــع (Newcomb, 1965) .

اما شنيدر (Schneider) فيرى ان القيمة دافع عقلى تحول الى عامل عقلى ثابت ومستمر نسبيا (انظر هنـــا ،١٩٨٦)

ـ هناك بعض التعريفات التى تنظر للقيم من خلال موشر الاتجاهات • يذكر جودة (١٩٨٤) " ان القيمـــة فى الاساس هى مجموعة من الاتجاهات التى رسخت عبر تاريخ الفرد، وبالاكتساب من الثقافة " (ص١٥) • كما تعرف حبيب (١٩٨٠) القيمة بأنها " مجموعة من الاتجاهات سلبية كانت أم ايجابية كونها الفرد نتيجة احتكاكـه بمواقف خارجية وخضوعه لعملية التعليم ، حيال اشخاص ومواقف ، وطرق وسلوك ، وأعمال وأهداف العمل وذلـــك بعد تقديرها حسما للصراع " (ص٢٠) • وقد يرجع هذا التداخل بين القيم والاتجاهات الى أن كليهما مكتســـب، كذلك فالعناصر التكوينية للاتجاه هى نفسها للقيم وهى العناصر المعرفية والانفعالية والنزوعية (جابر ،١٩٧٨،ص ٢٣، صبحى ، ١٩٧٦،ص٩٢) •

واذا كان مفهوم القيمة أعم وأشمل من مفهوم الاتجاه ، وان كانت الاتجاهات اكثر قابلية للتغير من القيم، الا أن القيم هى المكون الاساسى خلف الاتجاهات ، ومنظور معالجة القيم من خلال الاتجاهات مازال قادرا علـــــى التمكن من دراسة القيم بفاعلية (حسين ، ١٩٨١،ص٥١) •

ـ القيم عبارة عن اتجاهات شاملة Inclusive تمتد لتشمل الحوافز Incentives والدوافع والاتجاهات ، فعلى المستوى الاول توجد الحوافز ، ويليها الدوافع ، ثم الاتجاهات ، ثم تأتى القيـــم فى المستوى الاخير والأكثر عمومية (Newcomb, 1968) •

قيم التعليم ودوافعه :

تختلف دوافع وقيم التعليم باختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، بل وتختلف فى مجتمع معين من وقت لاخر تأثرا بما يمر به المجتمع من ظروف مختلفة ، وهذا ما يحدث فى المجتمع المصرى •

وقيم التعليم ودوافعه يمكن ان تكون داخلية أو خارجية ، وتتحدد ابعادها فى هذه الدراسة فيما يلى :

ـ العائد الاقتصادى

ـ العائد الاجتماعى

ـ تحقيق الذات

ـ التعليم فى حد ذاته

ـ ارضاء الآخرين والمجتمع

تعريف العائد الاقتصاد :

يقصد به فى هذه الدراسة الدخل أو الناتج المادى الذى يحققه التعليم للفرد •

تعريف العائد الاجتماعى :

ويقصد به المركز أو المكانة الاجتماعية والمعنوية التى يحققها التعليم للفرد •

اهمية الدراسة :

يمكن تحديد اهمية الدراسة فيما يلى :

ـ ان التعرف على قيم ودوافع التعلم لدى التلاميذ يمكننا من توجيه طموحاتهم وتنمية قيمهم نحو المزيد من الفاعلية والايجابية • فدوافع الافراد وقيمهم تعتبر بمثابة محددات لاختيار نوع التعليم ، ومهنة المستقبل • لذلك فلابد من مقارنة قدرات الفرد واهتماماته من ناحية ، وقيمه ودوافعه من ناحية اخرى ، بشكل يتيح للافراد اختيار مسارهم التعليمى والمهنى فى ضوء روءية واضحة لميولهم وقدراتهم وقيمهم وللادوار المتوقعة منهم •

ـ ان التعرف على قيم التعليم ودوافعه لدى التلاميذ ، وانواع التعليم التى يفضلونها ـ قد يساعد المسئولين على فهم الاجيال الناشئة مما يوءدى الى حسن توجيه التلاميذ نحو انواع التعليم المناسبة لهم ولمتطلبات المجتمع فى نفس الوقت ، وبما يتمشى مع حاجات التنمية القومية حتى لاتزيد نسبة البطالة •

ـ ان التعرف على مدى وعى اولياء الامور بقيمة التعليم له اهمية بالغة : اولا لأن التوجهات القيمية السائدة فى الأسرة بوجه خاص لها تأثيرها فى تحديد وتشكيل قيم الابناء ،وسمات شخصياتهم ، ومستوى طموحهم ، والتى توءثر جميعها فى المسار التعليمى للابناء • ثانيا لان قلة وعى اولياء الأمور بقيمة التعليم يمكن ان يوءدى الى تسرب التلاميذ او انخفاض مستوى تحصيلهم •

ـ الامل ان تساهم هذه الدراسة فى توضيح الدوافع الفعلية للتعلم لدى التلاميذ ، وقيم التعليم الفعلية التى يدين بها اولياء الأمور ـ أمام المتخصصين والمسؤلين عن التعليم والتخطيط فى الدولة ، وتوجيه النظر الى تحديد ماهى احتياجات الدولة من التخصصات المختلفة ؟ وما هى الجوانب الجديدة بالمجتمع والتى ينبغى ان نضع لها برامجها

التعليميــة ؟ حيث ان التعليم ينبغى ان يساير احتياجات المجتمع ، ومن هنا توفر الدولة على نفسها انفاق الكثير الذى لايستفاد منـــه ٠

العوامل المؤثرة فى اكتساب القيم :

١ ــ دور الاسرة فى اكتساب القيم :

تعتبر الاسرة من أهم المؤسسات الاجتماعيــة فى اكساب القيم لابنائها ، فهى التى تحدد لابنائهـــا ماينبغى وما لا ينبغى أن يكون ، فى ظل المعايير الحضارية السائدة (اسماعيل (١٩٧٢) ، (Ausbel (1958) ; Mckinney (1973)٠ كما اوضحت نتائج بعض الدراسات أن تبنى الطفـــــل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الدفء ، والحب اللذين يحاط بهما الطفل فى علاقته بواليـــــه اسماعيل ، ١٩٨٦) ٠

وبشكل عام يوثر اسلوب التنشئة الذى يتبعه الآباء مع الابناء في تبنى قيــم معينــة دون أخـــرى (Mckinney,1971) ٠ فبالنسبة لمعاملة الوالديـــن للأبنـاء الذكـــور وقعـت أعلــى درجــات مقاييـــس القيـــم الايجابيـــة فـــى المستـــوى المتوســط مـــن معاملـــة الآبـــاء والأمهـــات، فالمستوى المتوســط مـــن تسامح الوالديـــن على سبيـــل المثــال ، يرتبـــط بظهـــور قيـــم مثـــل العمـــل والتعليم كغايـــة ، والعمـــل بدافـــع مـــن الداخـــل ، والطمـــوح والسعـــى لتحســـين الحـــال ، والحرمـان مـــن متـــع عاجلـــة طمعـــا فى متـــع آجلـــة (عبدالمجيد، ١٩٨٠) ٠

والاسرة كموسسة اجتماعيــــة لا توجـــد فـــى فـــراغ اجتماعـــى ، وانمـــا يحكمهـــا اطـــار الثقافــة الفرعيــة الــتى تنتمــى اليـــه ، كما يتمثـل فى المستـوى الاقتصادى ــ الاجتماعـــــى، والديانـــة ، وغير ذلـــك مـــن المتغـــيرات ٠ اذن فالأسـرة تلعب دورا اساسيـــا فى اكســــاب الفـــرد قيمـــا معينـــة ، ثـــم تقوم الجماعات الثانويـــة المختلفـــة الـــتى ينتمـى اليهـــا الفــــرد

فى مسار حياته الاجتماعية بدور مكمل ، بحيث تحدد للفرد قيماً معينة يسير فى اطارها • فالفرد يتنازل عن بعـــض القيم التى اكتسبها فى محيط الاسرة ليأخـذ بغيرها مما تأثر به فى اطار مختلف الجماعات المرجعية التى ينتمى اليها (خليفه، ١٩٩٢، ص٩٢) •

(٢) **دور المدرسة فى اكتساب القيم :**

المدرسة يمكن ان تكسب الاجيال الناشئة القيم المرغوب فيها ، وحسب تقدير التلاميذ للخبرات التى يتعرضون لها فى المدرسة من حيث أهمية تأثيرها فى قيمهم فقد كانت على النحو التالى مرتبه حسب أهميتها : الكتب الدراسية، الاصدقاء ، المحاضرات، شخصيات الاساتذه (اتجاهاتهم وسلوكهم وآرائهم) ،آراء الزملاء والزميـلات والاختلاط معهم، والجماعات الطلابيـة (عبدالعال ، ١٩٧٦) •

وايضا توصلت دراسات اخرى الى ما يؤكد دور المدرسة واهميتها فى اكساب القيم لتلاميذها ، ومعنى ذلــــك أن التعليم يؤدى الى احداث تغيرات ملحوظة فى قيم الطلاب (Lehman et al.(1966 (السكـــرى (١٩٦٠)) •

كما توصلت دراسات اخرى الى أهمية المدرسة والدور الذى تقوم به فى التأثير على شخصية طلابها ، وعلــى نسقهم القيمى من خلال تحديد المرغوب فيه والمرغوب عنه • وذلك بتوضيح ان نسق القيم لدى الطلاب يختلف مــن مرحلة دراسية الى مرحلة أخـرى (مليكـة، ١٩٧٩) •

كذلك فان العلاقة بين المعلمين والتلاميذ تحدد وتؤثر فى القيم التى يمكن ان يكتسبها التلاميذ ودوافعهـــم وان سلوك المعلم داخل الفصل الذى يتسم بالتقبل والدفء والصداقة يؤدى الى زيادة درجة التوافق بين قيمه وقيـم التلاميذ • وقد اوضح ابو خطب (١٩٧٩) ان هناك علاقة بين القيم الاجتماعية والقيم العصرية لدى المعلم وتلاميـذه ويرجع ذلك الى اسلوب الصداقة والود بين المعلم وتلاميذه •كما ان نسق القيم الذى يتبناه المعلم يؤثر فى ادائـــه ودرجة تفاعله مع التلاميذ ،ومن ثم يؤثر فى نسق قيمهم وشخصيتهم •

ومن هذا نرى ان اسلوب المعلم وتقبله لتلاميذه وشكل علاقته معهم يمكن ان يؤثر فى اهتمامهم بالدراسة ودوافعهم للتعلم ويزيد من كفاءتهم فى التحصيل والابتكار •

(٣) بعض العوامل الاخرى المؤثرة فى القيم :

لقد اهتمت بعض الدراسات الاكاديمية بالتغيرات التى طرأت على النسق القيمى، ومدى تأثرها بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية . ففى دراسة حافظ (١٩٨٦) عن رؤية الشباب لبعض القضايا المعاصرة فى ضوء التحول الاجتماعى الذى يشهده المجتمع المصرى، توصلت الباحثة الى ان العامل الاقتصادى ،بما يتضمنه من الغلاء، وارتفاع الاسعار، وأزمة فى الاسكان ومرتبات متواضعة ،هو العامل الذى دفع الشباب الى الهجرة، وادى الى ظهور بعض القيم مثل عدم الانتماء والكسل واللامبالاة، وشيوع مظاهر الانحراف والرشوة وارتفاع نسبة الامية .

كما كشفت دراسة الابراشى (١٩٨٧) للتحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وارتباطها بالتحولات التكنولوجية من خلال فترة الانفتاح عن سيادة الافكار والقيم التى تؤكد التبعية . كما توصلت الدراسة الى ان المكانة الاجتماعية ارتبطت بالحصول على الثروة والقدرة على التفوق الاستهلاكى، وزيادة النزعة التجارية، والسعى وراء الربح حتى ولوكان بوسائل غير مشروعه وغير انسانية . وقد اشارت الدراسة الى ان التعليم له تأثير ملموس على بعض القيم .

اما السكرى (١٩٦٠) فقد اكد فى دراسته على ان المستوى الاجتماعى والجنس والذكاء لهم علاقة باكتساب وتغير القيم، كما اشار الى دور المدرسة فى اكساب القيم للتلاميذ .

وقد وجد رايت (Wrigth, 1976) أن هناك اختلافا فى قيم الابناء باختلاف الطبقة الاجتماعية التى ينتمون اليها ،كما تبين ان هناك فروقا ذات دلالة بين المستويات الاقتصادية ـ الاجتماعية المختلفة فيما يختص بترتيب بعض القيم داخل النسق القيمى .

كما توصل عبدالعال (١٩٧٦) فى دراسته الى وجود علاقة بين القيم والمستوى الاجتماعى والاقتصادى، وأن القيم تحدد مسار الطموح ،وأن كلا من القيم والطموح سبب ونتيجة للوضع الاجتماعى .

ويختلف نسق القيم لدى الافراد باختلاف كل من : مستوى التعليم (Rokeach, 1973) ،ونوع التعليم (منصور (١٩٧٣)، (Feather (1972) ، والتخصص الدراسى (أحمد (١٩٨٣)، (Huntley (1983) والتفوق الدراسى (القاضى، ١٩٨١) .

كما تبين ان هناك اختلافا بين الذكور والاناث فى الابعاد والعوامل التى ينتظم حولها نسق القيم (ابو النيل (١٩٧٩)، (Truhon (1980), Moon (1985) ,RoKeach (1973))

وايضا تبين ان هناك فروقا بين المتدينين وغير المتدينين فيما يتبنونه من قيم (Feather (1972), Rokeach (1969,1973)) .

وقد تبين من خلال دراسة سيرز (Sears, 1985) عن القيم المتعلقة بالعمل وعلاقتها بالطبقات الاجتماعية أن هناك فروقا بين القيم السائدة لدى افراد المهن المختلفة ٠

من هذا الاستعراض للعوامل المؤثرة فى اكتساب القيم نخلص الى مايأتى :

— ان الاسرة لها دور تربوى فى اكساب القيم لابنائها ، فهى التى تحدد لهم ماينبغى وما لاينبغى ان يكون ٠ كما أن اسلوب التنشئة الذى يتبعه الاباء مع الابناء يؤثر بشكل عام فى تبنى الابناء قيم معينة دون الاخرى ٠

— ان التعليم والمدرسة لها تأثير ملموس على اكساب القيم للتلاميذ ٠ وايضا المعلم واسلوبه وسلوكه وعلاقته بالتلاميذ ، ونسق القيم الذى يتبناه — يؤثر فى نسق قيم التلاميذ وشخصيتهم ٠

— من العوامل المؤثرة فى القيم: المستوى الاجتماعى والاقتصادى ،والجنس والذكاء، والتدين ، ومستوى التعليم، ونوع التعليم ، والتخصص الدراسى ،والطموح ،ونوع المهنة ٠

العوامل المؤثرة فى الاقبال على التعليم والاستمرار فيه :

فى دراسة خليل (١٩٨٦) عن العوامل المؤثرة على تعليم ابناء النوبة بعد التهجير توصل الباحث الى مجموعة من النتائج أهمها :

١ — الرغبة فى اثبات الوجود وتحقيق المكانة الاجتماعية ٠ ٢ — ارتفاع المستوى الثقافى للوالدين ٠

٣ — الرغبة فى الحصول على دخل كبير ٠ ٤ — التعليم يساعد على السفر للخارج ٠

٥ — انخفاض مكانة اصحاب المؤهلات المتوسطة ٠ ٦ — الرغبة فى الحصول على شهادة عالية ٠

وقد كان الزواج المبكر بالنسبة للاناث عاملا فى عدم التحاق بنات النوبة القديمة بالتعليم ولكن هذه القيمة تغيرت فى النوبة الجديدة بالاضافة الى أن اعتبار الشهادة سلاح فى يد البنت كان من العوامل التى ادت الى الاهتمام بتعليم البنت فى النوبة الجديدة حتى تساير طبيعية التقدم والتحضر وتساعد زوجها ٠

وفى دراسة الجيبلى (١٩٩٢) الخاصة بالعوامل المؤثرة فى الاقبال على التعليم الجامعى وجد مايأتى : بالنسبة للعوامل الاجتماعية كان أهمها ٠

١ — الحصول على شهادة جامعية ٠ ٢ — الحصول على اكبر قدر من التعليم

٣ — شغل مركز اجتماعى مرموق ٠ ٤ — اثبات الوجود وتحقيق وضع اجتماعى أفضل

٥ - رغبة الوالدين فى التحاق الابناء بالجامعة .

٦- نظرة المجتمع المتدنية لاصحاب الشهادات المتوسطة وللعمل الفنى أو المهنى .

٧ - حرص بعض العائلات على تزويج البنات من رجال حاصلين على مؤهلات جامعية .

بالنسبة للعوامل الاقتصادية كان أهمها :

١ - سهولة الحصول على عمل مناسب خارج الحكومة .

٢ - اتاحة فرص افضل للسفر للعمل بالخارج .

٣ - دخل خريجى الجامعات يمكنهم من مساعدة اسرهم .

وفى دراسة اجنبية عن اتجاهات وطموحات طلاب المدرسة الثانوية المتوسطة بسان فرانسسكو (Ortiz - Chaparre , 1981) اتضح ان اتجاهات التلاميذ وطموحاتهم المستقبلية لتعليم اعلى ، وعمل ذى أجر مجز ، والانخراط فى التعليم الفنى(المهنى) تتأثر بعوامل الجنس والعرق من المنظور الاجتماعى /الاقتصادى.

وفى دراسة اخرى (Butcher, 1968) حول اختيار طلاب المدرسة الثانوية فى اسكتلندا من ذوى القدرات العالية لمهنتهم فى المستقبل فقد توصل الباحث الى نتائج أهمها :

١ - يوجد اقبال بين الطلاب على الوظائف التالية : مهندس، باحث كيميائى ،اخصائى علوم طبيعية ،مدرس علوم ، اما الطالبات فينصب اقبالن على الوظائف التالية : اخصائيات اجتماعيات ، مدرسات للمواد غير العلمية ، صحفيات ، اخصائيات فى علم النفس .

٢ - احتل عامل الراتب والمركز الاجتماعى للمهنة المركز الاول ، بينما كانت العوامل الاخرى مثل فائدة المهنة للمجتمع وماتتطلبه من تأهيل تحتل مراكز أقل .

٣ - هناك علاقة بين حب المهنة والاهتمام بها ، أما العناصر الاخرى كالراتب ومركز المهنة فتختلف باختلاف المهن .

ومن الاستعراض السابق يمكن تلخيص العوامل المؤثرة فى الاقبال على التعليم والاستمرار فيه فيمايلى :

- قد يرسل الاباء ابنائهم الى الجامعات لاسباب اجتماعية ونفسية الا انهم يفكرون ايضا فى عائدات هذا التعليم الاقتصادية .

- اقبال الطلاب على التعليم عامة والجامعى خاصة يرجع الى مجموعة من العوامل مثل رغبة الوالدين أو الاصدقاء أو الاقارب فى تعلم الفرد ، أو نظرة المجتمع لخريجى الجامعات ، أو الحالة الاجتماعية والاقتصادية للاسرة ، أو رغبة الفرد الشخصية .

العوامل الموءثرة فى قيم التعليم ودوافعه :

لقد اوضحت الدراسات ان هناك زيادة فى الكم التعليمى ، وانخفاضا فى المستوى أو الكيف كما أن هذا الكم الزائد يتركز اعلى الهرم الاجتماعى ، اما فى القاعدة فتنتشر الامية والتسرب مما يجعل هناك نسبة مرتفعة من ابناء المجتمع اسرى الجهل والتخلف .

وان الضغوط الاقتصادية التى يتعرض لها المواطن المصرى وعدم شعوره بالامان انعكس على سلوكه ، وعلى تفاعله الاجتماعى فضعفت قيمة العمل والعلم كما ضعف الولاء للوطن ، وانتشرت قيم سلبية مثل الانانية، وعدم مساعدة الاخرين ، (بلال ، ١٩٩٤، ص١٨)

وقد اشارت نتائج دراسة ابراهيم (١٩٨٧) الى ان قيمة التعليم قد انخفضت ، والسبب كما تراه يعود الى عدم قدرة الدولة على استيعاب المتعلمين والتخطيط لاستيعابهم ، مما أدى الى عدم قدرة الكثيرين من الحاصلين على شهادات عليا على مواجهة مشكلات الحياة المادية واشارت الدراسة الى أن العمل اليدوى والحرفى اصبح له قيمة تعود الى التقدير المادى الذى يدره هذا النوع من العمل ، وليس لاحترام قيمة العمل اليدوى والحرفى . كما اكدت الدراسة على سيطره القيم المادية على جوانب الحياة .

ويرى بعض الباحثين أن سياسة الانفتاح الاقتصادى كانت السبب المباشر — أو غير المباشر — فى التأثير على المجتمع المصرى .

وقد ادت تلك السياسة الى تغير فى قيم التعليم والثقافة حيث اتضح ان هناك انخفاضا على سبيل المثال فى تلاميذ الحلقة الابتدائية فى مدينة بورسعيد من ٥٠ الفا عام ١٩٨٢ الى ٤٠ الفا عام ١٩٨٤ رغم زيادة السكان (عبدالفضيل ، ١٩٨٤) .

وقد ذكر (نعيم ، ١٩٩٠) ان هناك تغيرات جوهرية فى نظام الاقتصاد المصرى ، تحت شعار الانفتاح الاقتصادى ، ادت الى تحويل مصر الى بلد مستهلك ، ومن ثم لم يعد للعمل المنتج قيمة كبرى وضرورية ، بل صارت قيم الكسب السريع هى القيمة التى يسعى اليها الكثيرون (ص٢٩) .

وقد اهتم ستروديك (Strodtbeck ,1958) بالمقارنة بين الانساق القيمية لجماعتين ينتميان لثقافتين مختلفتين يضمها المجتمع الامريكى ، وهم الايطاليون الجنوبيون ، واليهود . وفيما يتعلق بالتوجه للانجاز كقيمة اساسية فى الحياة ، وجد ان هناك اختلاف بين الجماعتين حيث يمثل الانجاز بالنسبة

لليهود - كما يرى الباحث المذكور - قيمة اساسية • وارجع الباحث ذلك الى التمايز القائم بين ثقافتى هاتين الجماعتين واختلاف اساليب التنشئة الاسرية المتبقية • فالاسرة اليهودية تعطى اهمية اكبر للتعليم ، وتنمية الذات والاقتدار فى معالجة المواقف الخارجية - فى حين تعطى الاسرة الايطالية اهمية اكبر للثروة والملكية ، والتضامن العائلى ، والقوة السياسية فى نطاق الجماعة المحلية •

اما دراسة جونسون (Johnson , 1966) فقد هدفت تلك الدراسة الطولية الى تحديد التغير فى القيم والحاجات والاهداف التربوية على مدى ٤ اعوام درسية • وقد تم تطبيق مقياس القيم (The POE Inventory of Values) على ٢٢٥ من الطلاب فى كل من السنوات الدراسية الاربعة بالجامعة • وقد اسفرت النتائج عن ثمان قيم : الجمال والتذوق ، النواحى العقلية ، الماديات ، القوة ، العلاقات الاجتماعية ، التدين ، المكانة الاجتماعية ، الانسانية • ولقد وجد ان التغيير الأكبر ، على مدى السنوات الاربع ، شمل القيم التالية : العقلية ، الاجتماعية ، التدين • هذا بينما اقل تغير كان فى قيمة العلاقات الاجتماعية • ولم يكن للجنس تأثير دال على التغير فى القيم •

وهناك دراسة مماثلة قام بها عباس (١٩٨٨) بهدف التعرف على مدى التغير الذى يحدث فى القيم التقليدية - العصرية لدى الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة • وقد كشفت هذه الدراسة عن السلم القيمى التالى لدى طلاب المرحلة الابتدائية : قيمة استقلال الذات تصدرت السلم القيمى ، قيمة التشدد فى الخلق والدين احتلت المرتبة الثانية ، قيمة اخلاقيات النجاح فى العمل احتلت المرتبة الثالثة ، وقيمة الاهتمام بالمستقبل احتلت المرتبة الرابعة •

وقد قام تايلور (Taylor, 1970) بدراسة للتعرف على الاتجاه نحو قيمة التعليم لدى عينة من اولياء الامور (فى ٢٠ عائلة مكسيكية من فئة العمال) وتأثير هذا الاتجاه على مستوى تحصيل ابنائهم وتبعا لنتائج التوجهات القيمية وجد ان اولياء الامور توجهاتهم الى الحاضر (Present) ، وانهم من الافراد الذين يهتمون بالفعل اى العمل (doing) اكثر من مجرد الوجود أى الكون (being) وانهم فى انسجام (harmony) مع طبيعة انشطة حياتهم • اما نتائج مقياس منيسوتا للاراء فى التعليم (Minnesota Survey of Opinions - Education Scale) فقد اسفرت عن اتجاهات ايجابية لاولياء الامور نحو التعليم ، كما اتضح ان هذه الاتجاهات لها تأثير على المستوى التحصيلى للابناء خاصة فى القراءة (اطفال الصفان الثالث والرابع من التعليم الابتدائى) •

وفى دراسة كاظم (١٩٧٢) عن القيم السائدة بين الشباب من معلمى المرحلة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية سجلت مجموعة القيم المعرفية (التى تتضمن الحقائق والفهم والكتب والتعليم والتربية والنواحى العلمية) المرتبة الثالثة بين مجموعات القيم المختلفة فى نسبة تأكيدها على مستوى الجمهورية ، اذ بلغت نسبة تأكيدها هذه (١ر٤) ، ولم يسبقها الا مجموعة قيم الامن ومجموعة القيم الذاتية . ولقد اشار الباحث الى اننا احوج ما نكون الى أضعاف هذه النسبة من الاهتمام بالقيم المعرفية نظرا لتخلفنا عن ركب العالم المتحضر من جهة ، ورغبتنا الجامحة من جهة اخرى فى الالتقاء بعالم اليوم فى موكبه الناهض. والامل معقود على المدارس والجامعات فى زيادة تأكيد هذه القيمة والاهتمام بها الاهتمام اللائق " (ص١١١) .

وفى دراسة حضارية مقارنة بين القيم السائدة فى كل من جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الامريكية على عينات من الطلبة تتراوح اعمارهم بين ٢٠، ٢٥ سنة (هنا ، ١٩٨٦) تبين ان الطالبات العربيات يتفوق على الطالبات الامريكيات تفوقا واضحا ودالا فى القيم النظرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية فى حين ان الطالبات الامريكيات يتفوقن على الطالبات العرب فى القيم الجمالية والدينية . ويرجع ذلك الى ان الفتاة العربية تقدم على الدراسة الجامعية لدوافع تتعلق اما بناحية شخصية لها وهى التحصيل العلمى او الربح المادى ، واما بناحية عامة وهى الخدمة الاجتماعية او الكفاح القومى .

هذا وقد كشفت نتائج دراسة عيسى وحنورة (١٩٨٧) الى أن هناك نسقا للقيم يتميز به كل مجتمع عن الآخر يتسق مع ظروف التنشئة الاجتماعية التى يتم اكتساب القيم من خلالها ، سواء اثناء الطفولة داخل الاسرة ، ام فى مرحلة المراهقة اثناء تعرض الشباب لكل مؤثرات المجتمع ومؤسساته التربوية والاعلامية .

ومن الاستعراض السابق للعوامل المؤثرة فى قيم التعليم ودوافعه يتضح ما يلى :

١ - ان هناك تغيرا اجتماعيا تعرض له المجتمع المصرى ، ونتج عنه تغير فى نسق القيم ، مما أدى الى انتشار بعض القيم السلبية .

٢ - ان الضغوط الاقتصادية التى يتعرض لها المواطن المصرى انعكست على سلوكه ، وعلى تفاعله الاجتماعى فضعفت قيمة العمل والعلم ، وانتشرت بعض القيم السلبية .

٣ - فى الوقت الذى انخفضت فيه قيمة التعليم ، سيطرت القيم المادية على جوانب الحياة ، وارتبطت المكانة الاجتماعية بالحصول على الثروة ، والسعى وراء الربح حتى ولو كان بوسائل غير مشروعة وغير انسانية . كما دفع العامل الاقتصادى الشباب الى الهجرة وادى الى ظهور بعض القيم السلبية .

٤ - ان ثبات القيم نسبى وليس مطلقا بمعنى ان نسق القيم قابلا للتغيير عبر العمر ، وأن هناك اختلافا فى الانماط العاملية للقيم بين مختلف المراحل العمرية .

اسئلـــة الدراســــــــة :

السؤال الاول :

١ / ١ مادوافـــع التلاميـــــذ للتعلـــــم ؟

١ / ٢ هل تختلف دوافـــع التلاميذ للتعلم باختلاف أى من المتغيرات التاليـــــة :

- المستوى الاقتصادى للاســــرة (ممثلا بدخل الاســرة المادى) ٠
- مستوى تعليــم الاب / مستوى تعليــم الام ٠
- وظيفـــة الام / وظيفـــة الاب ٠
- نوع التلميذ (ذكر /أنثــــــى) ٠
- المرحلة التعليمية المقيد بها التلميذ (ابتدائى /اعدادى /ثانوى) ٠
- المستوى الدراســى للتلميذ (متوسط /جيد /جيد جدا) ٠
- ترتيب التلميذ بين زملائـــه (من المجموعة المتوسطة/من الاوائل) ٠

السؤال الثانى:

٢ / ١ :مانوع ودرجة العلاقة بين كل من متغيرات سمات شخصيـــة التلاميذ (الثقة بالنفس، الدافعية الدراسية المثابرة) وكل من دوافـــع التلاميذ للتعلم ؟ وهل يختلف شكل هذه العلاقة باختلاف نوع التلميـــــــذ (ذكــر /أنثــــى) ؟ ٠ أو باختلاف ترتيب التلميذبينزملائـــه (من الاوائل /من المتوسطين) ؟

٢ / ٢ : هـــل تختلف سمات شخصية التلاميذ باختلاف أى من المتغيرات التاليــــة :

- نوع التلميذ (ذكــر /أنثـــى) ٠
- المستوى الدراســى للتلميــــــذ ٠
- ترتيب التلميذ بين زملائــــــــه ٠
- المستوى الاقتصادى للاســــــرة ٠
- مستوى تعليم الاب / الام ٠

السؤال الثالث:

١/٣ : ما الاطار القيمى للتعليم لدى أولياء الامور ؟

٢/٣ : هل تختلف قيمة التعليم لدى أولياء الامور باختلاف أى من المتغيرات التالية ؟

- المستوى الاقتصادى للاسرة ·
- مستوى تعليم الام / الاب ·
- وظيفة الام / الاب ·
- نوع المستجيب (الاب /الام) ·

السؤال الرابع:

ماعلاقة قيمة التعلم لدى أولياء الامور بكل من :

(أ) دوافع التلاميذ للتعلم ·

(ب) سمات شخصية التلاميذ ·

حدود الدراسة :

هذه الدراسة تعتبر دراسة استطلاعية تقتصر على :

- دوافع التعلم لدى تلاميذ العينات المذكورة ·
- قيمة التعليم لدى أولياء أمور تلاميذ العينة ·
- المتغيرات البحثية المستخدمة فى الدراسة حسب تعريفات مصطلحات الدراسة ·
- تم اجراء التطبيق الميدانى فى ابريل ١٩٩٤ ·

اجراءات التطبيق الميدانى :

(١) عينات الدراســـة :

(أ) اشتملت الدراسة على عينات من تلاميذ الابتدائى والاعدادى والثانوى (بنين وبنات) من مستويات اقتصاديـة واجتماعيـة متفاوته موزعـــة على النحو التالــــى :

- ١٨٤من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى شبرا ، الزيتون ، مدينة نصر ، امبابة ، العجوزه ، والجـيزة ٠
- ١١٧من تلاميذ الصف الثانى الاعدادى فى شبرا ، امبابه ، العجوزة ، الجـــيزة ٠
- ٨٧من تلاميذ الصف الثالث الثانوى فى شبرا ، مدينة نصر ، الجيزة ٠

(ب) اشتملت الدراســة على أولياء أمور عينات التلاميذ المذكـــورة ٠

(٢) ادوات الدراسة :

اشتملت الدراسة على المقاييس والادوات التالية :

أولا – مقياس دوافع التعلم لدى التلاميذ (من اعداد الباحثـــة) :

اشتمل المقياس على : (أ) بعض البيانات المميزة عن التلاميذ :

- الصف الدراسى ، السن ، النوع ٠
- الرغبة فى الاستمرار فى التعليم والى اى مرحلة ، نوع التعليم المفضل ، المستوى الدراسى ٠

ب- مقياس دوافع التعلم واشتمل على ٣٢عبارة تمثل الاسباب والدوافع للتعلم ٠ وكل عبارة تتطلب استجابـــة واحـــدة من بين ثلاثه استجابات متدرجة (غير موافق = ١ ، موافـــق الى حدما = ٢ ، موافق بشدة = ٣) –

وتضمن المقياس خمســة ابعاد :

- العائد الاقتصادى ٠
- العائد الاجتماعى ٠
- التعليم فى حد ذاته ٠
- تحقيق الذات ٠
- ارضاء الأهل والمجتمع ٠

ثانيا : مقياس قيمة التعليم لدى أولياء الامور (من اعداد الباحثة) :

اشتمل هذا المقياس علـــــى :

(أ) بعض البيانات المميزة عن أولياء الامور : مستوى التعليم و الوظيفة، المستوى الاقتصادى ٠

(ب) مقياس قيم التعليم تكون من ٤٠ عبارة كل منها يتطلب استجابة واحدة فقط من بين ثلاثه استجابات متدرجة (غير موافق = ١ ، موافق الى حدما = ٢ ، موافق بشدة = ٣) ٠ وقد تضمن المقياس الابعاد التالية :

- قيمة التعليم فى حد ذاته ٠
- قيمة التعليم لعائده الاقتصادى ٠
- قيمة التعليم لعائده الاجتماعى
- قيمة التعليم لتحقيق الذات ٠
- قيمة التعليم للحصول على وظيفة ٠
- قيمة تعليم الفتـاة ٠
- قيمـة التخصص التعليمـــى ٠

- صدق عبارات المقاييس :

يرجع مدى صدق هذه العبارات الى :

- صدق المراجع التى تم الاستفادة منها فى بناء الادوات ٠
- صدق المحكمين ويتمثل فى اتفاق مجموعة من المحكمين من المتخصصين فى التربية وعلم النفس على صــدق العبارات وان كل منها يرتبط بالهدف من المقياس ٠

- ثبات الادوات :

تم التأكد من ثبات الادوات عن طريق اعادة تطبيقها على عينة قوامها ٣٠ فردا لكل اداه، بفاصل زمنـى قدرة خمسة عشر يوما بين التطبيقين ٠ وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون كتقدير للثبات ٨٠ ر بالنسبة لمقيـاس دوافع التعلم ، ٨٣ ر بالنسبة لمقياس قيم التعليم ٠

ثالثا : استبيان الشخصية لتلاميذ التعليم الاساســـــــى :

اعداد وتقنين الدكتور /فوزى الياس غبريال (غبريال ، ١٩٨٥) ٠ ويتكون من ٥١ سؤالا يجاب عن كل منها بـ "نعم" أو "لا" ٠ ٠ ويتضمن الاستبيان ثلاثـة اختبارات هـــى :

- اختبار الدافعية الدراسية : ويتضمن ٢١ سؤالا (معامل الصدق = ٨١ ر ، ومعامل الثبات = ٧٦ ر) ٠
- اختبار المثابرة الدراسيـــة : ويتضمن ١٨ سؤالا (معامل الصدق = ٧٧ ر ، ومعامل الثبات = ٧٢ ر) ٠
- اختبار الثقـة بالنفـــس : ويتضمن ١٢ سؤالا (معامل الصدق = ٧٤ ر ، ومعامل الثبات = ٨٧ ر) ٠

" النتائـــــــــــــج "

سيتم عـرض النتائـــج التى تم التوصل اليها فى ضوء اسئلـة الدراســـة على النحو التالى:

السؤال الاول :

١ / ١ مادوافـــع التلاميـــذ للتعلــــم ؟

للاجابــة عن هذا السؤال تم حساب النسبـــة المئويــة لمتوسط كل بعـد من ابعاد دوافـع التعلم لـــدى التلاميذ علـــى النحـــوى التالـــى :

النسبـــة المئوية للمتوسط = (مجموع استجابات افراد العينة للعبارات البعد / عـدد الافـراد) × (١ / عدد عبارات البعد) × (١ / ٣ (اعلى درجة للعبارة الواحد)) × ١٠٠

ويوضـح جدول رقم (١) النسب المئوية لمتوسط كل بعد من ابعاد دوافـع التلاميذ للتعلم للعينة ككـــل وللعينات موزعـة حسب النوع ، ثم حسب المرحلة التعليمية • كما يتضمن الجدول ترتيب دوافع التعلم لـــدى التلاميذ فى العينات على حـدة مرتبه حســب أولوياتهـــا •

جـــــدول رقم (١) : دوافـــع التعلم لدى التلاميذ مرتبة حسب أولوياتهـا للعينـــات المختلفـــة

العينـــــة	العينة ككـــل		الانـــاث		الذكـــور		ابتدائـــى		اعـــدادى		ثانوى	
دافع التعلـــم	النسب المئويـــة	الترتيب	النسب المئوية	الترتيب	النسب المئوية	الترتيب	النسب المئوية	الترتيب	النسب المئوية	الترتيب	النسب المئوية	الترتيب
اهميـــة التعليم فى حد ذاتـــه	٩١ر٧٪	١	٩٢٪	١	٩٠٪	١	٩٢٪	١	٩١٪	١	٩٨٪	١
تحقيق الـــــذات	٨٢٪	٣	٨٣٪	٣	٨٣٪	٣	٨٣٪	٣	٨٣٪	٣	٨١٪	٣
العائـــد المـــادى	٥٣٪	٥	٤٩٪	٥	٥٧٪	٥	٥٤٪	٥	٥٢٪	٥	٥١٪	٥
العائد الاجتماعى	٨٨ر٦٪	٢	٨٧٪	٢	٨٨٪	٢	٨٩٪	٢	٨٦٪	٢	٨٤٪	٢
ارضاء الاهـــــل والمجتمـــــع	٧٠٪	٤	٦٧٪	٤	٧٢٪	٤	٧٢٪	٤	٦٨٪	٤	٦٣٪	٤

ويتضح من بيانات جدول رقم (١) مايلي :

(١) يوجد اتفاق تام بين جميع العينات من حيث أولويات دوافع التعلم .

(٢) احتلت اهمية التعليم في حد ذاته المرتبة الاولى في دوافع التلاميذ للتعلم في كل العينات .

(٣) احتل العائد الاجتماعي للتعليم المرتبة الثانية يليه في الاهمية مباشرة التعليم من أجل تحقيق الذات .

(٤) ارضاء الاهل والمجتمع جاء في المرتبة الرابعة كدافع للتلاميذ للتعلم وتراوحت النسب المئوية لمتوسط هذا البعد في العينات المختلفة بين ٦٢٪ ، ٧٢٪ فقط .

(٥) احتل العائد المادي المرتبة الاخيرة في دوافع التلاميذ للتعلم في كل للعينات ، وتراوحت النسب المئوية لمتوسط هذا البعد في العينات المختلفة بين ٤٩٪، ٥٧٪ فقط وهي نسب منخفضة .

ويمكن توضيح دوافع التلاميذ للتعلم كما عبر عنها ٨٠٪ أو اكثر من التلاميذ، في المتوسط، على أنها دوافع قوية — ولاتقل النسبة المئوية لمتوسط كل منها عن ٨٠٪ — وهي مرتبة ترتيبا تنازليا كمايلي:

الدافع	/ (النسبة المئوية للمتوسط)
— أملي الشخصي أن احصل على شهادة عالية .	٩٧٫٧٪
— أرى أن التعليم يزيد من قيمة الانسان .	٩٧٫٥٪
— أنوي الاستمرار في الدراسة حتى احقق ماأريد في المستقبل .	٩٥٫٦٪
— اهم شيء يفرحني هو النجاح في المدرسة .	٩٥٪
— لو كان الامر بيدي لتركت الدارسة (معكوسة) .	٩٤٪
— أنا متحمس للدراسة من داخلي (من نفسي) .	٩٣٫٧٪
— التعليم يجعل الفرد يتكلم ويتصرف جيدا بين الناس .	٩٣٪
— أفضل الشهادة التي تجعل لي مركزا محترما .	٩٣٪
— أنا مستمر في التعليم بسبب حبي للدراسة .	٩٢٫٨٪
— اتمنى ان احصل على مجموع في الثانوية العامة أدخل به كلية مشهورة .	٩١٫٩٪
— أشعر انى ليس عندي دافع قوي للدراسة (معكوسة) .	٩١٫٤٪
— إستمراري في الدراسة هدفه الحصول على الشهادة .	٨٧٫٩٪
— الاهل والاقارب بزداد احترامهم للشخص الاكثر تعليما .	٨٦٫٩٪
— أفضل الكلية التي تساعدني في الحصول على وظيفة محترمة .	٨٦٫٨٪
— بعد الاعدادية أفضل الثانوي العام عن التعليم الفني .	٨٦٪
— إستمراري في التعليم للحصول على وظيفة محترمة .	٨٣٫٦٪
— وضع الانسان وتقديره بين الناس يتحدد بمستوى تعليمه .	٨١٫٦٪

تابع السؤال الاول :

٢/١ : هل تختلف دوافع التعلم لدى التلاميذ باختلاف أى من المتغيرات التالية :

- المستوى الاقتصادى للاسرة (ممثلا فى الدخل) ٠
- مستوى تعليم الاب / مستوى تعليم الام ٠
- وظيفة الام / وظيفة الاب ٠
- نوع التلميذ (ذكر / انثى) ٠
- المرحلة التعليمية المقيد بها التلميذ (ابتدائى /اعدادى / ثانوى) ٠
- مستوى التلميذ الدراسى (متوسط ،جيد ،جيد جدا) ٠
- ترتيب التلميذ بين زملائه (من المجموعة المتوسطة ،من الاوائل) ٠

للاجابة عن هذا السؤال تم استخدام اسلوب تحليل التباين الاحادى فى كل حالة وحساب قيمة "ف" ومستوى دلالتها ، وفى الحالات التى وجدت فيها "ف" داله عند مستوى دلالة ≤ ٠٫٠٥ تم استخدام اختيار " Tukey " للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى أى مجموعتين من المجموعات المقارنة ويعرض جدول رقم (٢) النتائج التى تم التوصل اليها ٠

جدول رقم (٢)

جدول رقم (٢) : تأثير المتغيرات الديمقرافيــة على دوافع التعلم لدى التلاميذ

المتغير التابع		أهمية التعليم		تحقيق الذات		العائد المادى		العائد الاجتماعى		ارضاء الاهل	
المتغير المستقل	درجات الحرية	قيمة " ف"	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
دخل الاسرة	١٢٤/٢	٠ر٦٦٣	٩٤ر	١ر٠٤٨٦	٠ر٣٥	٣ر٢٧ x	٠٣ر	٢ر٢٦٣٧	١٠ر	٠ر١٢٥٢	٠ر٨٨
مستوى تعليم الاب	١٢١/٣	٠ر٨٣٦٣	٤٨ر	٠ر٩٤١٧	٤٢ر	٣ر٠٩٥١ x	٠٣ر	٠ر٩٧١٦	٤١ر	٢ر٤٧٨٥	٠٦ر
مستوى تعليم الام	١٢١/٣	٠ر٣٦٦	٧٨ر	٠ر٧٦١٠	٥٢ر	٥ر٠١٧٩ x	٠٠٢٦ر	٠ر٨٨٣٧	٤٥ر	١ر١٠٦٢	٣٥ر
وظيفة الام	٩٢/٢	١ر٦٧٥٩	١٩ر	٠ر٣٣٥٨	٧١ر	١ر٤٠٥٨	٢٥ر	١ر٨٩٦٥	١٦ر	١ر٠٧١٠	٣٥ر
وظيفة الاب	٩٥/٤	١ر٨٧٠٣	١٢ر	٠ر٨٠٥٧	٥٢ر	٠ر٩٧٥٧	٤٢ر	٠ر٩٢٤٨	٤٥ر	١ر٤٩٩٢	٢١ر
نوع التلميذ	٢٩٨/١	٣ر٢٠٤٠	٠٧٥ر	٠٠٧ر	٩٣ر	٣١ر٨٣ x	٠٠٠ر	١ر٠٦٦٩	٣٠ر	٨١ر١٦٣٢ x	٠٠٥ر
المرحلة التعليمية	٢٦٨/٢	١٤ر٣٤٥٦ x	٠٠٠ر	١ر٣٢٧٩	٢٧ر	١ر٠٦٧٣	٣٥ر	٥ر٦٣٦٨ x	٠٠٤ر	٦ر٢٢٣٥ x	٠٠٢ر
مستوى التلميذ الدراسى	٢٨٩/٢	٤ر٨١٢ x	٠٠٩ر	٣ر٥٧٦ x	٠٢٩ر	١ر٧٠٩	١٨ر	٠ر٥٣٥	٥٩ر	١ر٠٦٨	٠ر٣٥
ترتيب التلميذ بين زملائه	٢٨٩/١	٩ر٠٦١ x	٠٠٣ر	١ر١٦٦٤	٢٨ر	٢ر٢٥	١٣٥ر	٥ر١٥٢٩ x	٠٢٤ر	٥ر٧٦ x	٠١٧ر

يتضح من بيانات جدول رقم (٢) مايلـــــى :

(١) تختلف أهمية التعليم كدافــع للتعلم لدى التلاميذ باختلاف كل من :

(أ) المرحلــة التعليمية المقيد بها التلميذ عند مستوى دلالة ١ ٠ ٠ ٠ر لصالح المرحلة الابتدائيـــة ثم الاعداديـــة ثم الثانوية ٠ وهذا يعنى ان اهمية التعليم فى حد ذاته كدافــع للتلاميذ للتعلم تقل كلما انتقل التلميذ لمرحلة تعليمية اعلى ٠

(ب) المستوى الدراســى للتلميذ عند مستوى دلالة ٩ ٠ ٠ر لصالح التلاميذ ذات المستوى الدراســـــى المرتفـــــع ٠

(ج) ترتيب التلميذ بين زملائه عند مستوى دلالة ٣ ٠ ٠ر لصالح التلاميذ الاوائـــــل ٠

(٢) يختلف تحقيق الذات كدافــع للتعلم لدى التلاميذ باختلاف المستوى الدراســى لهم عند مستــــــــوى دلالة ٢٩ ٠ر لصالح التلاميذ ذوى المستوى الدراســـى المنخفض ٠

(٣) يختلف العائد المادى من التعليم كدافــع للتلاميذ للتعلم باختلاف كل من :

(أ) دخـــل الاسرة عند مستوى دلالة ٥ ٠ر لصالح الاسر ذوى الدخـــل المنخفض ٠

(ب) مستوى تعليم الاب عند مستوى دلالة ٤٧ ٠ر لصالح مستويات التعليم الاقـــل ٠

(ج) مستوى تعليم الام عند مستوى دلالة ٢٦ ٠ ٠ر لصالح الامهات الاقل تعليما ٠

(د) نوع التلميذ عند مستوى دلالة ١ ٠ ٠ ٠ر لصالح الذكور ٠

(٤) يختلف العائد الاجتماعى كدافع للتعلم لدى التلاميذ باختلاف كل من :

(أ) المرحلة التعليمية المقيد بها التلميذ عند مستوى دلالة ٤ ٠ ٠ر لصالح تلاميذ الحلقة الابتدائية ٠

(ب) ترتيب التلميذ بين زملائه عند مستوى دلالة ٢٤ ٠ر لصالح التلاميذ الاوائل ٠

(٥) يختلف ارضاء الاهل والمجتمع كدافع للتلاميذ للتعلم باختلاف كل من :

(أ) المرحلة التعليمية المقيد بها التلميذ عند مستوى دلالة ٢ ٠ ٠ر لصالح تلاميذ الحلقة الابتدائية ٠

(ب) نوع التلميذ عند مستوى دلالة ٥ ٠ ٠ر لصالح الذكور ٠

(ج) ترتيب التلميذ بين زملائه عند مستوى دلالة ١٧ ٠ر لصالح المجموعة المتوسطـــة ٠

السؤال الثانى :

١/٢ : مانوع ودرجة العلاقة بين كل من متغيرات الشخصية (الثقة بالنفس ، الدافعية الدراسية ، المثابرة الدراسية) وكل من دوافع التعلم لدى التلاميذ ؟ وهل يختلف شكل هذه العلاقة باختلاف : نوع التلميذ (ذكر / انثى) ، ترتيب التلميذ بين زملائه (من الاوائل ، من المتوسطين) ؟

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ بالنسبة لكل بعد من ابعاد استبيان الشخصية وبين درجاتهم بالنسبة لكل بعد من ابعاد مقياس دوافع التعلم لديهم ، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون • ويوضح جدول رقم (٣) مصفوفة معاملات الارتباط التى تم الحصول عليها •

جدول رقم (٣) : مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين متغيرات الشخصية ودوافع التعلم لدى التلاميذ

العينة	دوافع التعلم / متغيرات الشخصية	اهمية التعليم	تحقيق الذات	العائد المادى	العائد الاجتماعى	ارضاء الاهل
العينة ككل (ن = ٩٥)	الثقة بالنفس	*١٧٢٢ر	٠٨٥٠ر	ـ ٠١٦٤ر	ـ ١٠٢٠ر	٠٤٤٩ر
	الدافعية	**٤٢٣٨ر	٠٤٢١ر	ـ ٠٩٣١ر	*٢٢٥٠ر	٠٢٣٩ر
	المثابرة	**٣٣٢٣ر	٠٤٤٢ر	ـ *١٧٢٩ر	ـ ١٦٢٥ر	٠٧٢٥ر
عينة الذكور (ن = ٤٧)	الثقة النفس	*٢٥٢٦ر	١٩٦٧	ـ ١١٢٢ر	ـ ٠٩١١ر	ـ ٠٢١٨ر
	الدافعية	**٥١١١ر	١٢١٢ر	ـ ١٥٥٥ر	*٣٤٠٦ر	ـ ٠٩٤٣ر
	المثابرة	*٢٨٩٣ر	١٤٤٦ر	ـ *٢٨٩٦ر	٢٥١١ر	ـ ١٣٥١ر
عينة الاناث (ن = ٤٨)	الثقة بالنفس	١٣٤٢	٠٠٥٩ر	٠٨٥٦ر	٠٩٩٤ر	٠٨٧٣ر
	الدافعية	**٣٥٣٢ر	٠٢٦٢٠ر	ـ ٠٧١٣ر	١٥٦٦ر	٠٦٢٧ر
	المثابرة	٣٩٣٦	٠٧٠٤ر	ـ ٠٦٦٢ر	١٣٤٧ر	١٩٩٥ر
عينة الاوائل (ن = ٤٧)	الثقة بالنفس	*٢٩٨٢ر	ـ ٢٠١٣ر	ـ ١٣٨٠ر	ـ ٠٧٢٥ر	١٨٥٣ر
	الدافعية	٣٤٨١ر	ـ ٠٧١١ر	ـ ٠٢٨٣ر	١٧٩٨ر	٢٠٢١ر
	المثابرة	*٣١٠٠ر	١٦٩١ر	ـ ٠٥٥٥ر	١٨١٠ر	٢٦٦٢ر
عينة المتوسطين (ن = ٤٨)	الثقة بالنفس	*١٨٠٢ر	*٣٣١٧ر	١٠١٢ر	ـ ١٠٥٢ر	ـ ٠٦٨٩ر
	الدافعية	**٣٢٠٤ر	*٢٦٢٥ر	ـ ٠٠٣١ر	١٠٤٨ر	ـ ١٤١٦ر
	المثابرة	١٦٤١ر	ـ ٠٣٦٧ر	ـ ٢١١٩ر	٠٢٥٤ر	ـ ٠٨٧٩ر

[illegible] ٠٥ر) •

يتضح من بيانات جدول رقم (٣) مايلى :

١ — اهمية التعليم فى حد ذاته كدافع للتعلم لدى التلاميذ لها علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ر بكل مـن :

— الثقة بالنفس لدى عينة الذكور ، والاوائل،والعينة الكلية •

— الدافعية الدراسية لدى عينة الذكور ، وعينة الاناث ، والاوائل ، والمتوسطين ، والعينة الكلية •

— المثابرة الدراسية لدى العينات المختلفة (مستوى دلالة د٠٥ر) ما عدا عينة الطلبة المتوسطيـن لم يصل الى مستوى الدلالة ٠٥ر

٢ — تحقيق الذات كدافع للتعلم لدى التلاميذ له علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة د ٠٥ر بكـل من الثقة بالنفس الدافعية الدراسية لدى عينة التلاميذ المتوسطين فقط •

٣ — العائد المادى كدافع للتعلم لدى التلاميذ له علاقة سالبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة د ٠٥ر بكـل من المثابرة الدراسية لدى عينة الذكور والعينة الكلية فقط •

٤ — العائد الاجتماعى كدافع للتعلم لدى التلاميذ له علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالة د ٠٥ر بكل من :

— الدافعية الدراسية لدى عينة الذكور والعينة الكلية

— المثابرة الدراسية لدى عينة الذكور فقط

٥ — ارضاء الاهل او المجتمع كدافع للتعلم لدى التلاميذ له علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوى دلالـــة ٠٥ر بالمثابرة الدراسية لدى عينة الاوائل فقط •

٢/٢ : هل تختلف سمات شخصية التلاميذ باختلاف اى من المتغيرات التالية :

— نوع التلميذ (ذكر / انثى)	— المستوى الاقتصادى للاسرة
— ترتيب التلميذ بين زملائه	— وظيفة الاب
— المستوى الدراسى للتلميذ	— وظيفة الام

للاجابة عن هذا السوءال تم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين الذكور والاناث وبين الاوائل والمتوسطين من التلاميذ بالنسبة لكل من متغيرات الشخصية المذكورة • وكذلك تم استخدام تحليل التبايـــن الاحادى لحساب قيمة " ف " لدلالة تأثير كل من المستوى الدراسى للتلميذ ، والمستوى الاقتصادى للاســـرة ، وظيفة الام ، وظيفة الاب — على سمات شخصية التلاميذ • ويعرض جدول رقم (٤) النتائج التى تم التوصل اليها •

جدول رقم (٤) : تأثير المتغيرات الديموغرافيـــة على سمات شخصية التلاميذ

المتغير التابع	الثقـــة بالنفـــس			الدافعيـــة الدراسيـة		المثابرة الدراسيـــة	
المتغير المستقل	درجات الحرية	قيمـــة "ت"	مستوى الدلالة	قيمـــة "ت"	مستـوى الدلالة	قيمـــة "ت"	مستـــوى الدلالـــة
نوع التلميـــذ (ذكر /أنثـــى)	٩٠	٠ر٢٥	ر٨٠	٠ر٥٥	ر٥٩	٠ر١٠	ر٩٢
ترتيب التلميـذ بـين زملائه (من الاوائل/ مـن المتوسطـين)	٨٨	٠ر٧٥	ر٤٥	× ٣ر٤٨	ر٠٠١	× ٣ر١٨	ر٠٠٢
	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قسمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المستوى الدراسى للتلميـــذ .	٩٠،٢	٠ر١٧٢	ر٩٨	× ٣ر٩٤٠٧	ر٠٢	× ٩ر٥٨٩٧	ر٠٠٠٢
المستوى الاقتصادى للاســرة .	٤٥،٢	١ر٨٤٥٧	ر١٧	١ر٣٧٠٥	ر٢٧	٠ر٣٧٩٥	ر٦٨
وظيفة الاب .	٣٦،٤	١ر٦٦٣٨	ر١٨	٠ر٥١١٣	ر٧٣	٠ر٤٤٨٣	ر٧٧
وظيفـة الام .	٢٩،٢	٠ر٢٧٥٤	ر٧٦	× ٣ر٣٨٢٠	ر٠٤٨	٠ر٦٣٠٧	ر٥٤

يتضح من جدول رقم (٤) مايلـــى :

(١) تتأثر الدافعية الدراسية للتلاميذ بكل من المتغيرات التالية :

— ترتيب التلميذ بين زملائه عند مستوى دلالة ٠٠١ر لصالح التلاميذ الاوائل .

— المستوى الدراســى للتلميذ عند مستوى دلالة ٠٢ر لصالح مرتفعــى المستوى .

— وظيفة الام عند مستوى دلالة ٠٤٨ر لصالح الامهات غير العاملات .

(٢) تتأثر المثابرة الدراسية للتلاميذ بكل من المتغيرات التالية :

— ترتيب التلميذ بين زملائه فى الفصل عند مستوى دلالة ٠٠٢ر لصالـح التلاميذ الاوائل .

— المستوى الدراســى للتلميذ عند مستوى دلالة ٠٠٠٢ر لصالح ذوى المستوى المرتفــع .

السؤال الثالـــــــث:

١/٣ : مـــا الاطـــار القيمى للتعليـــم لـــدى اولياء الامـــور ؟

للاجابـــة عن هذا السؤال تم حساب النسبة المئوية لمتوسط كل قيمة من قيم التعليم (كما ذكر فى اجابـة السؤال الاول) بالنسبة للعينة ككل ، ثم لعينة الاناث فقط ،ثم لعينة الذكور فقط • وقد تم ترتيب قيـــم التعليم لكل مجموعة من العينات حسب النسب المئوية المحسوبة • والجدول رقم (٥) يعرض النتائج التى تم التوصـل اليهـا •

جـدول رقم (٥) الاطار القيمى للتعليم لدى أولياء الامور

العينـــــــــة	العينـــة الكليـــة		عينـــة الاناث		عينة الذكـــور	
قيم التعليـــــــم	النسبة المئوية	الترتيب	النسة المئوية	الترتيب	النسبة المئوية	الترتيب
أهميـــة التعليم فى حد ذاته	٩٠ر٢٪	٢	٩٢٪	٢	٨٩ر٦٪	٢
تحقيق الـــــــــذات	٩٠ر٥٪	١	٨٩٪	٣	٩٠٪	١
تعليـــــم الفتـــــاه	٨٦ر٥٪	٤	٨٨ر٥٪	٤	٨٦ر٩٪	٤
العائـد الاجتماعـــــى	٨٩ر٧٪	٣	٩٣٪	١	٨٩٪	٣
العائـد المـــــــادى	٥٧٪	٧	٥٣٪	٧	٥٧٪	٧
الحصول على الوظيفـــة	٧٥ر٨٪	٦	٧٣٪	٦	٧٦٪	٦
العمل بالتخصص التعليمى	٨٤٪	٥	٨٧٪	٥	٨٣٪	٥

ويتضح من جدول رقم (٥) مايلـــى :

(١) بالنسبة للعينة الكلية لاولياء الامور وأيضا بالنسبة لعينة الذكور نجد ان قيمة تحقيق الذات عن طريق التعليم تحتل المرتبة الاولى فى الاطار القيمى للتعليم لديهم ، بينما احتلت هذه القيمة المرتبـة الثالثـة لدى عينة الاناث •

(٢) بالنسبة لعينة الاناث فقط احتلت قيمة التعليم من أجل عائده الاجتماعى المرتبة الاولى بينما احتلت هذه القيمة المرتبة الثالثة لدى كل من عينة الذكور والعينة الكلية •

(٣) احتلت قيمة اهمية التعليم فى حد ذاته المرتبة الثانية فى كل العينات •

(٤) هناك اتفاق بين العينات الثلاثة فى ترتيب القيم الرابعـــة والخامســة والسادســة والسابعة

فى الاطار القيمى للتعليم لاولياء الامور وهى بالترتيب : تعليم الفتاة ، العمل بالتخصص التعليمى ، الحصـــول على الوظيفة ، ، واخيرا قيمة العائد المادى من التعليم التى احتلت المرتبة الاخيرة لدى جميع العينـــــــــات من اولياء الأمور ٠

٥ ــ هناك اتفاق تام بين الاطار القيمى للتعليم لدى عينة الذكور والعينة الكلية لاولياء الامور ٠

٦ ــ معامل ارتباط الرتب لسبيرمان (Spearman) بين ترتيب قيم التعليم لدى عينتى الذكور والاناث = ٨٦ر وهو دال عند مستوى دلالة ٠٥ر ٠

ويمكن توضيح مظاهر قيمة التعليم لدى اولياء الامور كما عبر عنها ٨٠٪ أو اكثر من افراد العينة ، فـــــــى المتوسط بالموافقة بشدة ــ ولاتقل النسبة المئوية لمتوسط كل منها عن ٩٠٪ وهى مرتبة ترتيبا تنازليـــــــــا كما يلى :

١ ــ اشعر أن نجاح الفرد وتفوقه فى دراسته يعطيه الاحساس بالانجاز المثمر (٩٨٪) ٠

٢ ــ اعتقد ان التعليم يزيد من قدرة الفرد على حل مشاكل حياته (٨ر٩٥٪) ٠

٣ ــ ارى انه مهما كان لدى الفرد من مال فلابد من ان يتعلم (٨ر٩٥٪)

٤ ــ ارى أن التعليم يجعل الفرد ذا قيمة افضل (٩ر٩٤٪) ٠

٥ ــ اعتقد ان احسن اختيار للتخصص الدراسى هو الذى يتناسب مع قدرات الفرد واستعدادته ٧ر٩٤٪ ٠

٦ ــ اعتقد ان الالتحاق بالتخصص المناسب يشبع اهتمامات الفرد ٧ر٩٤٪ ٠

٧ ــ افضل تعليم الابناء اللغة والكمبيوتر لأن فرص العمل بالنسبة لهم ستكون اكبر ٨ر٩٣٪ ٠

٨ × ــ ارى ان تأخذ المدارس التلاميذ الذكور اولا ثم اذا كان هناك اماكن خالية بعد ذلك تستكمل بالنساء (٣ر٩٣٪

٩ ــ افضل ان يكمل الفرد تعليمه الجامعى (١ر٩٣٪)٠

١٠ ــ اشعر ان المحيطين بالفرد يزداد قبولهم واحترامهم له كلما ارتفع مستوى تعليمه (٩٢٪)٠

١١ × ــ ارى أن تعليم القراءة والكتابة يكفى لاعتبار الشخص متعلم (٩ر٩١٪)٠

١٢ ــ اعتقد ان الاقبال على التعليم سيزيد اذا اتيحت فرص عمل اكثر للمتعلمين (٨ر٩١٪)٠

١٣ ــ ارى أن الشخص المتعلم اكـــثر لباقـــة فى تصرفاتـــــه ٠ (٧ر٩١٪) ٠

١٤ ــ أرى أن تحقيق الفرد لذاته لايتم الا بتعليمـــه (٦ر٩١٪) ٠

١٥ ــ اعتقد ان الفرد يصل الى المكانة الاجتماعية التى يتمناهـــا من خلال زيادة العلم والمعلومات (٩١٪) ٠

× العبارة معكوســـــــه

٢/٣ : هــل تختلف قيم التعليم لدى أولياء الامور باختلاف أى من المتغرات التاليــة؟

- المستوى الاقتصادى للاســرة — مستوى تعليم الام / الاب
- وظيفــــة الام /الاب — نوع المستجيب (الاب/الام)

للاجابــة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الاحادى لمعرفة تأثير كل من المتغيرات المستقلة المذكورة على قيمة التعليم لدى أولياء الامور، وذلك بحساب قيمة"ف" ومستوى دلالتها فى كل حالة كما تم استخدام اختبار Tukey لتتبع حالات "ف" الدالة احصائيا.عند مستوى دلالة .د٠٥ر للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى أى مجموعتين مــن المجموعات المقارنة • ويعرض جــدول رقــم (٦) النتائج التى تم التوصـــل اليها •

يتضــح من بيانات الجدول رقم (٦) مايلـــــــى :

(١) تختلف اهميــة التعليم لدى أولياء الامــور باختلاف كل من :

(أ) مستوى تعليم الام عند مستوى دلالة ٠٥ر لصالح الامهات ذوى مستوى التعليم المرتفــع •

(ب) وظيفــة الام عند مستوى دلالة ٠٤٧ر لصالح الامهات العاملات بصفة عامة ، ولصالح الامهات العاملات فى وظائف فنية بصفة خاصة (مثل الطبيبــة ، المهندســة ، الباحثة) •

(ج) نوع ولــى الامــر عنــد مستوى دلالة ٠٤ر لصالـــح الانـــاث •

(د) المستوى الاقتصادى للاسرة (من وجهة نظر الامهات) عند مستوى دلالة ٠٤٨ر الصالح ذوى الدخل المرتفع

نستخلص من ذلك ان قيمة اهمية التعليم فى حد ذاته مرتفعــه عند الامهات عن الاباء وخاصة الامهات المتعلمـات والعاملات ، وذوى المستوى الاقتصادى الاســرى المرتفـــع •

(٢) تختلف قيمة التعليم من اجل عائدة الاجتماعى لدى أولياء الامور باختلاف كل من :

(أ) نوع ولــى الامــر عند مستوى دلالة ٠٤٥ر لصالــح الامهـات •

(ب) دخــــل الاســرة المادى عنــد مستوى دلالة ٠٤ر لصالح ذوى الدخل الاقــل •

وهــذا يعنى اهمية العائد الاجتماعى من التعليم لدى الامهات اكثر من الابا ولدى ذوى الدخل المنخفض اكثر من ذوى الدخـــل المرتفــــع •

(٣) تختلف قيمة التعليم لعائده المادى لدى أولياء الامور باختلاف نوع ولــى الامر عند مستوى دلالة ٠٣٨ر لصالـــح الابنــــــاء •

(٤) تختلف قيمة التعليم بهدف الحصول على وظيفة باختلاف مستوى تعليم الاب عند مستوى دلالة ٠٢ر لصالح ذوى مستوى التعليم المنخفض ، وباختلاف دخل الاسرة المادى عند مستوى دلالة ٠٠٧ر لصالح ذوى مستوى الدخل المنخفض (من وجهة نظر الاباء) •

(٥) تختلف قيمة التعليم من حيث العمل بالتخصص التعليمى باختلاف نوع ولى الامر عند مستوى دلالة ٠١٨ر لصالـــح الامهـــات •

جـــدول رقم (٦) تأثير المتغيرات الديموغرافيــة على قيمة التعليم لدى أولياء الامــور

المتغير التابع		اهمية التعليم		تحقيق الذات		تعليم الفتاة		العائد الاجتماعي		العائد المادي		الحصول على الوظيفة		العمل في التخصص	
المتغير المستقل	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي	١٩١،٢	٠ر٥٦٨١	٠ر٥٧	٠ر٦٨١٢	٠ر٥٠	٢ر٤٧٤٣	٠ر٠٩	x ٣ر١٩٣٢	٠ر٠٤	٠ر٢٦٩٢	٠ر٦٧	١ر٩١٧٨	٠ر١٥	٠ر١٧٧٢	٨٤ر
لامهات	٤١،٢	x ٣ر٢٧٥٦	٠٤٨ر	١ر٧٣٩٩	١٩ر	٠ر١٣٣٩	٨٨ر	٠ر١٨٢٠	٨٣ر	٠ر٥٠٠٢	٦١ر	٠ر١٩٧٩	٨٢ر	٣٩١١ر	٦٨ر
لآباء	١١٣،٢	٠ر٩٠٤٥	٤١ر	٠ر٣٧٦١	٧٩ر	٢ر٦٩٤٦	٠٧ر	٠ر٣٧١٧	٦٩ر	١ر٠٩٣٧	٣٤ر	x ٥ر٢٠٥٠	٠٠٧ر	١ر٤٠٣٧	٢٥ر
مستوى تعليم الام	٤٣،٣	x ٣ر٢٢٣٦	٠ر٠٣	٠ر٢٧١٠	٠ر٧٦	٠ر٩٠٠٧	٠ر٤١	٠ر٦١٢٢	٠ر٥٥	٠ر٢٣٤٣	٠ر٧٩	٠ر١٦٥٨	٠ر٨٥	٠ر٧٧٢٩	٥٦ر
وظيفة الام	٣٢،٢	x ٣ر٣٧١٢	٠ر٠٤٧	٠ر٩٨١٩	٠ر٣٩	٠ر٣٤٣٠	٠ر٧١	٠ر٣٠٧٩	٠ر٧٣	٠ر٣٨٧٧	٠ر٦٨	٠ر٥٥١٥	٠ر٥٨	٠ر٧٧٢٩	٤٧
مستوى تعليم الاب	١١٣،٣	١ر٦١٨٥	١٩ر	١ر٣٢٩٤	٠ر٢٧	٢ر٩٤١٣	٠ر٤٢	٠ر٣١٨٩	٠ر٨١	٠ر٩٤٦٩	٠ر٤٢	x ٣ر٣٢٦٩	٠ر٠٢	٠ر٣٤٥٥	٧٩
وظيفة الاب	٠١٠٣،٤	٠ر٩١٤٦	٠ر٤٦	٠ر٧٦١٨	٠ر٥٥	٠ر٣٩٣٣	٠ر٨١	١ر٤٩١٠	٠ر٢١	٠ر٤٣٦٨	٠ر٧٨	١ر٨٢١٨	٠ر١٣	٠ر٢٢٧٥	٦٢
نوع المستجيب (الاب،الام)	١٤٩،١	x ٤ر٢٨٤٩	٠ر٠٤	٠ر٢١١٦	٠ر٦٤	٠ر٢٩١٦	٠ر٥٩	x ٤ر١٢٠٩	٠ر٠٤٥	x ٤ر٤٥٢١	٠ر٠٣٨	٠ر٦٥٦١	٠ر٤٢	x ٥ر٦٦٤٤	٨

السؤال الرابـــــــع :

٤ / ١ : ماعلاقـة قيمة التعليم لدى أولياء الامور بدوافـــع التعلم لدى التلاميذ ؟

(أ) العلاقـة بين رتب دوافـــع التعليم لدى التلاميذ ورتب قيم التعليم لدى أولياء أمورهم (جـدول رقم٧) :

جـــدول رقم (٧)
رتب دوافـع التعليـــم لدى التلاميذ ورتب قيم التعليم لدى أولياء أمورهـــم

الابعـــاد العينــة	التلاميـــذ	أولياء الامور	معامل ارتباط الرتب
أهمية التعليم فى حد ذاته	١	٢	٤٠ر
تحقيـق الـــذات	٣	١	
العائــد الاجتماعـى	٢	٣	
العائـد المـــادى	٤	٤	

يتضح من بيـــانات جـدول رقـــم (٧) مايلــــى :

- اهمية التعليم فى حـد ذاته احتلت المرتبة الاولى لدى التلاميذ والمرتبة الثانية لدى أولياء أمورهـــم .
- العائد الاجتماعى من التعليم احتل المرتبة الثانية لدى التلاميذ والمرتبة الثالثة لدى أولياء أمورهم .
- تحقيق الذات عن طريق التعليم احتل المرتبة الاولى لدى أولياء الامور والمرتبة الثالثة لدى ابنائهـم .
- العائد المادى احتل المرتبة الاخيرة لدى كل من التلاميذ وأولياء امورهم .
- معامل ارتباط الرتب لسبيرمان بين ترتيب الابعاد لدى التلاميذ وأولياء أمورهم= ٤٠ر وهى علاقة تدل علـى وجود اتـفاق الى حـد ما فى ترتيب الابعاد لدى المجموعتين ،ولكن هذا الاتفاق لم يصل الى حد الدلالـة عنـد مستوى ٠٥ر .

وبالرجوع الى النسب المئوية لمتوسطات ابعاد ودوافع التعلم لدى التلاميذ وابعاد قيمة التعليم لـــدى أولياء الامور ، ومقارنتها باستخدام اختبار "ذ" لدلالة الفروق فى النسب المئوية بين مجموعتين نحصل على النتائج التاليـــــــــة :

الابعـــاد / العينـــة	أولياء الامـور	التلاميـــذ	قيمة "ذ"	الدلالة
اهميـة التعليم فى حد ذاته	٢ر٩٠٪	٧ر٩١٪	٥٠٢ر٠	غير دالة
تحقيـق الـــــذات	٥ر٩٠٪	٨٢٪	٠٨٣ر٢	دالـــة
العائـد الاجتماعـــى	٧ر٨٩٪	٦ر٨٨٪	٤٢٠ر	غير دالة
العائد المـــــادى	٥٧ ٪	٥٣٪	٧٥٤٧ر	غير دالة

ويتضح من هـذه البيانات مايلـــى :

(١) لاتوجد فروق دالة احصائيا بين النسب المئوية لمتوسطات استجابات مجموعتى التلاميذ وأولياء أمورهـــم فيما يتعلق بالابعـاد التاليـــة :

- اهميـــة التعليم فى حـد ذاته .
- العائـد الاجتماعـى من التعليـم .
- العائـد المـادى من التعليـــم .

(٢) يوجـد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ر بين النسب المئوية لمتوسطات استجابات التلاميـــذ وأولياء امورهـــم فيما يتعلق بتحقيق الــذات عن طريق التعليم لصالح أولياء الامـــور .

(ب) العلاقـة بين ابعاد دوافـع التعلم لدى التـلاميذ وابعاد قيمة التعليم لدى أولياء الامور .

يعرض جـدول رقم (٨) معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على ابعاد مقياس دوافع التعلم لـــدى التلاميذ ودرجات أولياء امورهم على ابعاد مقياس قيمة التعلم لدى أولياء الامور، وذلك باستخدام معامل ارتبـاط بيرســــون .

يتضـح من بيانات جـدول رقم (٨) مايلــــى :

(١) توجد علاقـة دالة احصائيـا بين اهمية التعليم فى حد ذاته لدى أولياء الامور وبين كل من :

- اهميـة التعليم لدى العينات المختلفة من التلاميذ ماعدا المتوسطين .
- العائد المادى كدافــع للتعلم لدى التلميذات فقـط .

(٢) توجد علاقة دالة احصائيا بين تحقيق الذات عن طريق التعليم لدى أولياء الامور وبين كل من :

- ارضاء الاهل أو المجتمع كدافع للتلاميذ للتعلم فقط لدى عينة التلاميذ الذكور، ولدى عينـــة التلاميـــذ الاوائــــل .
- العائد المادى كدافع للتلاميذ للتعليم فقط لدى عينة التلاميذ الذكور ،وعينة التلاميذ الاوائل .

جـــدول رقم (٨)

معاملات الارتباط بين قيمة التعليم لدى أولياء الامور ودوافع التعلـم لدى التلاميـــــــذ

ابعاد قيمة التعليم لدى أولياء الامور / دوافع التعلـم لدى التلاميـــذ	اهمية التعليم فى حد ذاتـه	تحقيق الذات	تعليم الفتـاه	العائد الاجتماعى	العائد المادى	الحصول على وظيفة	العمل بالتخصص التعليمى
اهمية التعليم فى حد ذاتـه							
(ن=١١٣) العينة الكليـة	٢٥٥٤ر xx	٠٤١٧ر	٠٢٨٨ر	١٣٦٩ر	١٢٧٢٠ر	٠٢٩٢ر	١٤٩٦ر
(ن=٥١) التلاميــذ	٢٥١٦ر x	٠٧٢٠ر	١٨٠١ر	١٩٨٤ر	٢٤٧٢ر x	ـ١٣٤٤ر	٠٩٢٧ر
(ن=٦٢) التلميــذات	٢٢٨٨ر x	٠١١٩ر	٢٩٠٢ر x	٠٧١٤ر	ـ٠٢٥٨ر	٠٧٨٠ر	٢٢٠٥ر x
(ن= ٤٩) الاوائــل	٢٨٩٧ر x	٠٤٧٣ر	ـ٠٦٤٣ر	١٧٤٧ر	ـ٢٠١٣ر	ـ ١٨٣٦ر	٠٨٩٧ر
(ن= ٦٤) المتوسـطين	٠١٠٧ر	٠٦٣٣ر	٠٧٧٥ر	٠٢٨٠ر	ـ٠٧٩٧ر	٠٣٤٧ر	٠٨١٥ر
تحقيق الـــذات							
العينـــة الكليـــة	٠٠٣٢ر	٠٢٨٦ر	٠٥١٦ر	٠٤١٧ر	٠٧٠٧ر	٠٥٢٧ر	ـ ١١٥٢ر
التلاميـــذ	١٠٨٩ر	٠٣١٧ر	١١٤١ر	٠٩٨٢ر	٠١٢٧ر	٠٠٤٥ر	٠٠٥٣ر
التلميـــذات	ـ ١١٨٧ر	٠٣٣٩ر	٠٠٩٧ر	٠٣٣٩ر	١٦١١ر	١٣١٦ر	٢١٤٢ر x
الاوائـــل	٠١٠٦ر	٠٨٥٦ر	ـ ١٢٢٤ر	١٥٩٩ر	٠٥٥٨ر	٠٥٢٨ر	ـ ٠٧٤٠ر
المتوســطين	ـ ٠٦٨٨ر	٠٢١٠ر	٠٤٥٩ر	ـ ٠١٠٥ر	١٣٢١ر	ـ١١٩ر	ـ ١١١٨ر

(xxx مستوى دلالة ٠٠١ر، xxمستوى دلالة ٠١ر، x مستوى دلالة ٠٥ر)

تابع الجدول رقم (٨)

أبعاد قيمة التعليم لدى أولياء الأمور / دوافع التعلم لدى التلاميذ	أهمية التعليم في حد ذاته	تحقيق الذات	تعليم الفتاة	العائد الاجتماعي	العائد المادي	الحصول على وظيفة	العمل بالتخصص التعليمي
العائد الاجتماعي							
العينة الكلية	١٠٧٩ر	٠٩٤٧ر	٠١٩٩ر	٠٥٥١ر	٠٨٤٦ر	٠٢٠٥ر	١١٠٣ر
التلاميذ	٢١١٠ر	٠٠٠٩ر	١٧٠٧ر	٣٥١٨ر xx	–٢٤٨٥ر x	–٠٣٣٣ر	٠٤٩٧ر
التلميذات	٠٤٢١ر	–١٥٨٦ر	٠٩٥٤٠ر	–١٦٢٣ر	٠٢٣٠ر	٠٥٢١ر	١٥١٢ر
الأوائل	–٠٥١٤ر	–١٥٩٢ر	٠٣٨٨ر	١١٥٦ر	١٠٣٦ر	١٥١١ر	١٧٥٧ر
المتوسطين	١٨٠٢ر	–٠٥٥٩ر	–٠٣٦٧ر	٠٠٢٠ر	–١٧١٧ر	–٠٤٣٩ر	٠٦٤٥ر
العائد المادي							
العينة الكلية	٠٩٩٥ر	٠٥٥٩ر	–١٦٧٣ر x	٠١١٧ر	٠٣٩٧ر	١٠٠٠ر	٠٤٦٣ر
التلاميذ	–١٠٩٥ر	–٢٥٩٤ر	–٣٢٨٢ر xx	١٠٨٣ر	١٣٤١ر	٢٤٩٦ر x	–١٥٨٥ر
التلميذات	٣٠١٩ر xx	١٢٧٩ر	٠١٩٥ر	١٦٢٦ر	–٢٠٨٣ر	–٠٨٦٧ر	–٠٠٨٨ر
الأوائل	٠٣٧٧ر	–٣٠٢٦ر	–١١٦١ر	–١٢٦٢ر	–٠٠٤٣ر	٢٢٧٣ر	–١٦٧١ر
المتوسطين	١٩٩٣ر	٠٦٦٨ر	–٢٢٤٩ر x	٠٥٨١٠ر	–١٤٠٨ر	–٠٤٦٨ر	٠٢٢٤ر
إرضاء الأهل والمجتمع							
العينة الكلية	٠٥٣٨ر	٠٦٤٨ر	٠٦٠٩ر	٠٤٧٣ر	٠٧٢٨ر	–١٠٧٨ر	٠٢٣٦ر
التلاميذ	–١٢٢٩ر	–٣٣٤٣ر	١١٢٥ر	٠٤٩٥ر	–٠٩٥٩ر	–١٧٢٤ر	٠٥٠٤ر
التلميذات	١٩٥٣ر	١٢٠٩ر	–٠٢١٠ر	٠٩٣٢ر	–٠٨٩٥ر	–١٤١٦ر	–٠٥٢٠٠ر
الأوائل	–٠٦٧٤ر	–٣٣٢١ر	–٢٠٠٨ر	٠٧١٣ر	–٠٦٩٦ر	–٠٠٣٩ر	–٠٢٢١ر
المتوسطين	١٣٤٤ر	٠٥٧٦ر	٠١١١ر	–٠٠٠٧ر	–٠٧٢٢ر	–١٣٩٥ر	٠٩٢٨ر

(xxx مستوى دلالة ٠٠١ر، xx مستوى دلالة ٠١ر، x مستوى دلالة ٠٥ر)

(٣) توجـد علاقة دالة احصائيا بين قيمة تعليم الفتاه لدى أولياء الامور وبين كل من :

- اهمية التعليم كدافع للتعلم لدى عينة التلميذات •
- العائد المادى لدى العينة الكلية ولدى عينة التلاميذ الذكور وعينة التلاميذ المتوسطين (علاقـة سالبـة) •

(٤) توجد علاقة دالة احصائيا بين قيمة العائد الاجتماعى من التعليم لدى اولياء الامور وبين العائد الاجتماعى كدافع للتعلم لدى عينة التلاميذ الذكور فقط •

(٥) توجد علاقة دالة احصائيا بين قيمة العائد المادى للتعليم لدى اولياء الامور وكل من :

- اهمية التعليم فى حد ذاته كدافع للتعلم لدى عينة التلاميذ الذكور •
- العائد الاجتماعى لدى التلاميذ الذكور فقط (علاقة سالبة) •

(٦) توجـد علاقة دالة احصائيا بين قيمة الحصول على وظيفة عن طريق التعليم لدى اولياء الامور والعائـد المادى من التعليم لدى عينة التلاميذ الذكور فقط •

(٧) توجـد علاقة دالة احصائيا بين قيمة العمل بالتخصص التعليمى وتحقيق الذات كدافع للتعلم لـدى التلميذات فقط •

٤/٢ ماعلاقـة قيمة التعليم لدى أولياء الامور بسمـات شخصية التلاميـذ ؟

يوضح جدول رقم (٩) معاملات الارتباط بين كل من متغيرات الشخصية للتلاميذ وابعاد قيمة التعليـم لدى أولياء الامـور ٠

جـدول رقم (٩)
معاملات الارتباط بين كل من متغيرات شخصية التلاميذ وابعاد قيمة التعليم لـدى أولياء أمورهم

ابعاد قيمة التعليم / متغيرات الشخصية	اهمية التعليم فى حد ذاته	تحقيق الذات	تعليم الفتاه	العائد الاجتماعى	العائد المادى	الحصول على الوظيفة	التخصص التعليمى
الثقة بالنفس							
العينة الكلية	٠٢٣١ر	٠٢٧١ر	××٣٤٩٥ر	١٠٧٥ر	١٠١٤ر	٠٠٣٣ر	٠٢٠٦ر
التلاميذالذكور	××٣٢٥٧ر	١١٦٤ر	××٤٣٥١ر	٠٩٩٩ر	×٢٦٨٤ر	××٣٥٦٨ر	××٣٧٣٧ر
التلميذات	٠٩٦١ر	ـ٠٨٨٣ر	××٣٤٠٠ر	٢٠٢٩ر	٠١٥٥ر	ـ٠٣٨٦ر	١٤٥٣ر
الدافعية الدراسية							
العينة الكلية	٠٣٦٥٠ر	١٦٦٧ر	××٣٠٣٥ر	×١٧٥٦ر	ـ٠٣٤٠ر	×١٧٦٢ر	××٢٥٢٧ر
التلاميذ	٠٠٤٥ر	١٥٠٤ر	١٤٩٣ر	×٢٩٢١ر	ـ١٣٦٢ر	×٢٤١٦ر	×٢٢١٤ر
التلميذات	ـ٠٥٣٩ر	١٩٢٣ر	××٣٩٤٣ر	١٠٣٦ر	٠٢٣٤ر	١٣٦٨ر	×٢٧٠٧ر
المثابرة الدراسية							
العينة الكلية	ـ٠٩٠٢ر	١٣٨١ر	×٢٠٩٦ر	××٢٩٧٤ر	ـ ٠٠٠٣ر	٠٥٧٦ر	١٣٨٤ر
التلاميذ	ـ١٨٠٠ر	١٧٦١ر	٠٣٢٤ر	×××٥٨٧١ر	ـ١١١٨ر	ـ٠٢٠٣ر	××٤٣٥٤ر
التلميذات	ـ٠٢٢٦ر	١٢٣٣ر	××٣٧٨٠ر	٠٧٢٨ر	٠٧٢٥ر	١٠٣٥ر	٠١١٤ر

(××× مستوى الدلالة ٠٠١ر، ×× مستوى دلالة ٠١ر، × مستوى دلالة ٠٥ر)

يتضـح من بيانات جدول رقم (٩) مايلى :

(١) توجد علاقة دالة احصائيا بين قيمة التعليم فى حد ذاته لدى أولياء الامور والثقة بالنفس لدى عينة التلاميذ الذكـور فقـط ٠

(٢) توجد علاقة دالة احصائيا بين قيمة تعليم الفتاة لدى أولياء الامور وكل من :

- الثقة بالنفس لدى عينات التلاميذ والتلميذات والعينة الكلية .
- الدافعية الدراسية لدى التلميذات والعينة الكلية .
- المثابرة الدراسية لدى التلميذات والعينة الكلية .

(٣) توجد علاقة دالة احصائيا بين قيمة العائد الاجتماعي من التعليم لدى أولياء الامور وكل من :

- الدافعية الدراسية لدى عينة التلاميذ الذكور .
- المثابرة الدراسية لدى عينة التلاميذ الذكور والعينة الكلية .

(٤) توجد علاقة دالة احصائيا بين قيمة العائد المادي من التعليم والثقة بالنفس لدى عينة التلاميذ الذكور فقط .

(٥) توجد علاقة دالة احصائيا بين قيمة الحصول على وظيفة من التعليم وكل من :

- الثقة بالنفس لدى التلاميذ الذكور فقط .
- الدافعية الدراسية لدى التلاميذ الذكور والعينة الكلية .

(٦) توجد علاقة دالة احصائيا بين قيمة العمل بالتخصص التعليمي وكل من :

- الثقة بالنفس لدى التلاميذ الذكور .
- الدافعية الدراسية لدى كل العينات .
- المثابرة الدراسية لدى التلاميذ الذكور .

تفســـير النتائج ومناقشتهـــا

لقــد اسفرت نتائج هذه الدراســة عن اهتمام التلاميذ بالاستمرار فى التعليم ويتضح هذا من استجاباتهـم حيث اجاب ٩٨٪ من التلاميذ بنعم للرغبة فى الاستمرار فى التعليم ، كما ابدى ٩٥٪ من التلاميذ رغبتهم فى مواصلــة تعليمهم الى المرحلة الجامعيــة

أما عن نوع التعليم الذى يفضلونه فقد اتجهت الاغلبيــة العظمــى من تلاميذ عينة الدراســة الى تفضيــــل التعليم الثانوى (٩٤٪) ٠

وقد اجــاب ٦٠٪ من التلاميذ على ان استمرارهم فى التعليم ليس بهدف الحصول على وظيفة حكوميــة ٠ أما من حيث وظيفة المستقبل فقد ابدى ٤٣٪ رغبتهم فى العمل فى وظيفة حكومية للاسباب التالية :

(١) لانهــا مضمونــــــــه ٠
(٢) للرغبة فى العمل كضابط أوطيار (أى عمل لايوجد خارج الحكومــــة) ٠
(٣) لكى تنتفــع الدولة بما يفعله المواطن فى عمله ٠
(٤) لكى نخدم بلدنــا ونسهم فى راحــة المواطنين ٠
(٥) لان الحكومة لاتستغنـــى عن موظفيهـــا ٠

كما ابدى ٣٠٪ رغبتهم فى الالتحاق بعمل حــرا بعيد عن الوظائف الحكومية للاسباب التالية :

(١) لان العمل الحر أفضــل فى مرتباتــــه ٠
(٢) لان وظائف الحكومة مكدســة بالموظفين ٠
(٣) لان العمل الحكومى لايعطى دخلا ماديــا كبيرا ٠
(٤) حتى احصل على العلم والمال السلاحان الذين أواجه بهما صعوبات الحياة واستطيع تحقيق آمال مصر ٠
(٥) لانها تدر مالا وفـــيرا ٠
(٦) لانى احب ان اكون حــرا فى عملـــى ٠
(٧) لانى احب ان أعمل فى السياحة ٠
(٨) لانى لا أحب السيطرة والتحكم من الاخـــرين ٠

كما ابدى ٢٧٪ رغبتهم فى الالتحاق بأى عمل بغض النظر اذا كان حكومى أو حر للاسباب التاليــة :

(١) لان المهم أن يعمل الفرد ويخدم وطنــــه ٠
(٢) لافرق عندى بين العمل الحكومى والعمل الحــر ٠
(٣) لان فرص العمل قليلة هــذه الايــام ٠
(٤) المهم أن يكــون عمــل ارغـــب فيــــه ٠
(٥) سألتحق بأى عمل الى أن اجد فرصــة عمل مناسبــــة ٠

اما دوافع التلاميذ للتعلم فتصدرتها اهمية التعليم فى حد ذاته يلى ذلك مباشرة العائد الاجتماعى للتعليم : اما العائد الا قتصادى أى المادى ، فقد احتل المرتبة الاخيرة فى دوافع التلاميذ للتعلم والاكثر من ذلك ان النسبة المئوية للاستجابات لهذا الدافع كانت منخفضة (تتراوح بين ٤٩٪ ، ٥٧٪ للعينات المختلفة)

وبالنظر بتمعن لهذه النتائج وربطها ببعض من حيث رغبة التلاميذ فى الاستمرار فى التعليم ودوافعهم لهذا الاستمرار نجد اننا بحاجة الى تدعيم دوافع التلاميذ للتعلم بالحرص على استفادة التلاميذ من المواد الدراسية واستزادتهم بالعلم والمعرفة وذلك بتحسين مستوى محتوى المقررات الدراسية وتطويرها والتمشى مع الحديث والجديد فى العلم والتكنولوجيا • ونظرا لتأثير المعلم ، وقيمه ، على التلاميذ فلابد ان يعى المعلم باهمية ذلك ويحرص على تنمية دوافع التعلم الايجابية لدى التلاميذ •

اما من حيث الاقبال الشديد لدى التلاميذ على الالتحاق بالتعليم الثانوى العام ظنا منهم ان هذه هى القناة الوحيدة لتحقيق امالهم بالالتحاق بالجامعة فقد اتضح عدم وعى التلاميذ على الاطلاق بأى من انواع التعليم الفنى ، وكذلك نقص ادراكهم لامكانية اتمام دراستهم الجامعية عند الالتحاق بالتعليم الفنى • وهذا القصور فى وعى التلاميذ يشير الى اهمية كل من المرشد الاكاديمى والاخصائى الاجتماعى والاخصائى النفسى لتوعية التلاميذ بانواع التعليم المتاحة لهم بعد الاعدادية وارشادهم الى اختيار نوع التعليم المناسب والذى يتفق مع ، ليس فقط ميولهم ورغباتهم ، ولكن ايضا قدراتهم واستعداداتهم • كما ان المدرسين لهم ايضا دور فى ذلك لانهم يقضون مع التلاميذ وقت كاف للتعرف عليهم وعلى قدراتهم ورغباتهم من جهة ، ولتأثيرهم على التلاميذ انفعاليا واكاديميا من جهة اخرى •

اما اولياء الامور فقد اتضح ان قيمة التعليم لديهم مرتفعة وان قيمة تحقيق الذات عن طريق التعليم احتلت المرتبة الاولى ، تليها قيمة اهمية التعليم فى حد ذاته ، كما جاءت فى المرتبة الثالثة قيمة العائد الاجتماعى من التعليم • اما العائد المادى من التعليم فجاء فى المرتبة الاخيرة •

ومن هنا تتضح اهمية المكانة الاجتماعية للتعليم وتأثيرها على قيمة التعليم ودوافعه لدى اولياء الامور والتلاميذ ولهذا يتجه الافراد للاقبال على نوع التعليم الذى يكفل لهم بعد التخرج الحصول على المهنة المحترمة والمفضلة من وجهة نظر القيم السائدة فى المجتمع • حيث تعد هذه القيم بمثابة محددات لاختيار الفرد لمهنة معينة ، وتحديد

مساره المهنى على المدى الطويل ٠

واذا كان العائد المادى من التعليم قد احتل المرتبة الاخيرة فى قيم التعليم لدى اولياء الامور ، وفـــى دوافع التعلـم لدى التلاميذ ، فهذا لايعنى عدم الاهتمام بالعائد الاقتصادى للوظيفة او العمل الذى يلتحـــق به الفرد ، لاننا لا نستطيع التقليل من اهمية الدخل المادى للاسرة والدور الذى يقوم به فى حياة الافـــــراد ولكن ربما يكون تفسير النتائج التى تم التوصل اليها الى أن التعليم لم يعد هدفا لزيادة الدخل حيث لم تعـــد هنـــــاك تسعيرة للشهادات كما كان فى الماضى ، وان الحصول على المكاسب المادية لم يعد مرتبطا بالتعليم ومستواه ونوعيته ٠ ولذلك نجد ان اقبال التلاميذ على التعليم اصبح لعائده الاجتماعى اكثر منه لعائده المـــــادى ، وبو يدهم فى ذلك اولياء الامور ٠

وتتفق النتائج التى تم التوصل اليها فى الدراسة الحالية من حيث اهمية المكانة الاجتماعية للتعليم مع نتائج الدراسات السابقة التالية ولكن تختلف عنها من حيث درجة اهمية العائد المادى للتعليم : خليل (١٩٨٦) ، السـيد (١٩٨٨) ، (Butcher, 1968) ، نعيم (١٩٩٠) ٠

ورغم العلاقــة الغير دالة بين الاطار القيمى للتعليم لدى أولياء الامور ودوافـع التعلم لدى التلاميذ الا أن الاتفاق بينهم فى بنود كثيرة مثل احتلال العائد المادى للتعليم المرتبة الاخيرة واحتلال اهمية التعليم فى حد ذاته المرتبة الاولى أو الثانية لديهم ٠ وتأثير قيم الاباء على الابنـاء ايدتـه الدراسـات السابقة (سلطـــــان وآخرون،١٩٧٧) كما اشارت الى الصراع القيمى بين الاباء والابناء ٠ وبالانتباه الى هاتين النتيجتين يجب علينا أو تدعيم قيم التعليم الايجابية لدى أولياء الامور وزيادة توعيتهم بأهمية التعليم فى حياة الافـــــراد والشعوب ويأتى ذلك عن طريق الاعلام من جهة حيث يتأثر الجميع بالتليفزيون والصحافة ، ويأتى ايضـــا دور المدرسة فى توعية وارشاد أولياء الامور خاصة الغير متعلمين منهم ٠ ثانيا : توعية وارشاد أولياء الامـــور لاحتياجات المجتمع من التخصصات التعليمية المختلفة حتى لايدفعوا ابنائهم دون وعى الى تخصصات معينة بمجرد المسميات ، ومحاولة تغيير نظرة أولياء الامور والتلاميذ بحيث لايقللوا من شأن المتخرجين من انـواع التعليم الاخـرى غير التعليم الثانوى العام ٠

ولقد وجـد محمد (١٩٨٢ ، ص٨٣) فى نتائج دراسته ان الاتجاهات الوالدية نحو التعليم العام والفنى لها علاقـة ارتباطيـة دالة بتحصيل الابناء الدراسى ٠ كما اشار الباحث عند مراجعة للدراسات السابقـــة الى مسئولية المنزل فى تكوين مفهوم ايجابى للذات نحو المدرسة (جوردان ، ١٩٦٧) ، وان شيلدون (١٩٧٦) ارجـع اخفاق الابناء وفشلهم الدراسى الى اساليب الاباء فى التربية واتجاهاتهم نحو التربية ٠

وايضا لما اكدته دراسة اليزابيث ١٩٦٨ من حيث ان اتجاهات الوالدين نحو التحصيل التربوى للطفل والوظيفة المستقبلية له والتشجيع الذى يحصل عليه بالنسبة للواجبات هي ذات ارتباط كبير بالتحصيل الدراسي للابناء وأرجعت كاتل ١٩٦٩ التقدم الدراسي الى اتجاهات وتطلعات الاباء نحو التربية (انظر محمد ، ١٩٨٢ ، ص٨٤) .

ومن هذا نخلص الى اهمية دور أولياء الامور فى تكوين دوافع تعليمية سليمة لدى الابناء من جهة وفى مساعدتهم لاختيار سليم لنوع التعليم ومستواه من جهة أخرى .

ومن متغيرات الشخصية التى لها علاقة بدوافع التعلم لدى التلاميذ كما اسفرت عنها الدراسة الحالية مايلى :

- الدافعية الدراسية والمثابرة لها علاقة دالة بأهمية التعليم .
- المثابرة لها علاقة دالة بالعائد المادى للتعليم .
- الدافعية الدراسية لها علاقة دالة بالعائد الاجتماعى للتعليم .

لذا يجب الاهتمام بهذه المتغيرات لتنمية الدوافع التعليمية السليمة الدى التلاميذ . وهذا يؤكد دور الاخصائى النفسى والاخصائى الاجتماعى والمرشد الاكاديمى فى قياس هذه المتغيرات أولا ثم اتخاذ اللازم من جهة ارشاد التلاميذ وتدعيم الدوافع السليمة وتعديل الدوافع الغير سليمة،أو من جهة شرح الحالة للمعلم وولى الامر للاسهام بدورهم كل حسب مجال احتكاكه بالتلميذ .

أما المتغيرات الديمغرافية التى وجد ان لها تأثير على دوافع التعلم لدى التلاميذ فى الدراسة الحالية فهى:

- تتأثر اهمية التعليم لدى التلاميذ بكل من :المستوى الدراسى للتلميذوالمرحلة التعليمية .
- يتأثر العائد المادى كدافع للتعلم لدى التلاميذ بكل من :المستوى الاقتصادى للاسرة،مستوى تعليم الاب، مستوى تعليم الام ،ونوع التلميذ .
- يتأثر العائد الاجتماعى كدافع للتعلم لدى التلاميذ بكل من :ترتيب التلميذ بين زملائه والمرحلة التعليمية.
- يختلف ارضاء الاهل والمجتمع كدافع للتعلم لدى التلاميذ باختلاف نوع التلميذ ، وترتيب التلميذ بين زملائه .

ويلاحظ ان هذه المتغيرات بعضها يختص بالوالدين مثل مستوى تعليم الاب/الام،المستوى الاقتصادى للاسرة - والبعض الاخر خاص بالتلميذ نفسه من حيث مستواه فى الدراسة أو ترتيبه بين زملائه (ويتضح ان هذا المتغير له اهمية كبيرة فى دوافع التعلم) أو نوع التلميذ أو المرحلة التعليمية التى ينتمى لها التلميذ .

أما قيمة التعليم لدى أولياء الامور فتشير نتائج الدراسة الى انها تختلف باختلاف بعض المتغيرات على النحو التالى :

- تختلف قيمة العائد الاجتماعى من التعليم باختلاف كل من دخل الاسرة المادى ، ونوع ولى الامر .
- تختلف اهمية التعليم لدى أولياء الامور باختلاف كل من مستوى تعليم الام ، وظيفة الام ، ونوع ولى الامر .
- تختلف قيمة العائد المادى من التعليم باختلاف نوع ولى الامر .
- تختلف قيمة التعليم بهدف الحصول على الوظيفة باختلاف مستوى تعليم تعليم الاب .
- تختلف قيمة التعليم من حيث العمل بالتخصص باختلاف نوع ولى الامر .

ونظرا لاهمية قيمة التعليم لدى أولياء الامور فى حد ذاتها اولا ، ولاهميتها وتأثيرها على الابناء فلا بد أن تراعى هذه المتغيرات ذات التاثير على قيمة التعليم لدى أولياء الامور بتوعية أولياء الامور خاصة ذوى الدخل المنخفض أو المستوى التعليمى المنخفض لذلك يجب ان تهتم وسائل الاعلام بتنمية القيم التعليمية المرغوبة كما يجب على المدرسة سواء المعلمين أو الاخصائين الاجتماعيين أو النفسيين ، بعمل لقاءات دورية مع وارشاد أولياء الامور والتركيز على الام فالام مدرسة .. وتقضى الام وقت اطول مع الابناء نظرا لانشغال معظم الاباء فى اعمالهم خارج المنزل لفترات طويلة .

هذا وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة من حيث تأثير بعض المتغيرات على قيمة التعليم مثل :

- المستويات الاقتصادية الاجتماعية (Wright, 1976)
- الذكور مقابل الاناث (أبو النيل ١٩٧٩ ، Truhon (1980))
- مستوى التعليم (Rokeach , 1973)

التوصيـــــــــات :

(١) أن يهتم المســؤولون والمخططون بالمقارنه بين قدرات الطالب واهتماماته من ناحية ، وقيمه التعليميــة من ناحيــة أخرى ،بشكل يتيح للافراد اختيار مسارهم المهنى فى ضوء رؤيــة واضحــة لميولهم وقدراتهــم وقيمهــم والادوار المتوقعـــة منهـــم مع اغفال أى اعتبارات اخرى • كما يجب تثقيف الطلبة وأوليـــاء الامــور بأهميــة التخصص العلمى ودوره فى تنمية المجتمع وتطوره •

(٢) توعيــة الطلاب وأولياء أمورهم بمميزات التعليم الفنى بناء على عقد دورات ارشادية وندوات لبيان مميزات هذا النوع من التعليم كما يجب علاج بعض أوجــه القصور والتى تؤدى الى عزوف الطلاب عن التعليـــم الفنى حتى يزداد اقبال الطلاب عليه بطريقة تتساوى مع اقبالهم على التعليم الثانوى العام • مع مرعـــاة أن يبــدأ هذا التوجيه من مرحلة التعليم الاساســـى •

(٣) وضــع برامــج عمــل لتدعيم قيمة التعليم دوافعــه الايجابية واللازمة لكى يحقق المجتمع لنفسه النمو مـــن جهه، وللتغلب على ماقد يكون من قيم ودوافع سلبية والعمل على تعديلهـــا •

(٤) نظرا لاهمية التوجيهات القيمية السائدة فى المجتمع بوجه عام والاسرة بوجه خاص فى تحديد وتشكيل قيـــم الابناء ، وسمات شخصياتهم ، ومدى توافقهـم ،ومستوى طموحهـم لذلك يجب أن تتسم هــــــذه التوجهات بالايجابية والمرونــه بما يساعد على تكوين أجيال واعية من الشباب ، على مستوى رفيـــع مـــن تحمل المسئوليــةوالالتزام بكل معانيــه ، وذات قيم ودوافــع تعليمية سليمـــة •

(٥) ان يتسم أسلوب المعلم بالتقبل والدفء والصداقــة لان هذا يؤدى الى زيادة درجة التوافق بين قيمــه وقيم تلاميـــــذه

كما يجب ان تركز التربية على مايأتـــــــــى :

(أ) تكوين توجــه سلبى نحو القيم التعليمية المستهدف تعديلها حتى تهوى على السلم القيمى للمجتمع وتفقــد وظائفهــا الاجتماعيـــة •

(ب) تكوين اتجاه ايجابــى نحو القيم التعليمية المستهدفه وتقنين وظائفهـــا الاجتماعيـــة فتصـعـد علـــى السلـــــم القيمـــــى •

(٦) نظرا لاهمية القيم فى مجال الارشاد والتوجيه المهنى ، والذى يهدف الى مساعدة الفرد فى اختيار مهنته والاعداد لها ، والتقدم فى العمل ، والتخطيط للمستقبل ، وتحقيق التوافق المهنى — لذا يجب ان تهتم برامج الارشاد بتنمية قيم واتجاهات لفرد ٠

والتربية الحديثة يجب ان تتضمن التوجيه والارشاد كجزء متكامل لايتجزأ منها ولا يمكن التفكير فى التربية والتعليم دون التوجيه والارشاد ، لذا يجب مساعدة الطالب على وضع قدميه على الطريق الصحيح والذى يكون مؤداه التحاق الطالب بالدراسة المناسبة والعمل المناسب، ويتم هذا عن طريق :

(أ) اعداد برامج ارشاد وتوجيه تربوى ومهنى للطلاب ٠

(ب) اعداد اختبارات ومقاييس تقيس رغبات وميول ومهارات الطلاب ٠

(٧) العمل على تغيير القيم التعليمية والاتجاهات غير المرغوب فيها من خلال وسائل التخاطب والتى تتم من خلال نوعين من القنوات :

الاولى : قنوات مواجهة Face to Face وذلك عن طريق افراد الاسرة أو الاصدقاء أو الاقران ، الجيران ٠٠٠ المعلم ، المرشد الخ ٠

الثانية : قنوات غير مواجهة : وتتضمن وسائل الاعلام المسموعة والمرئية والمقروءة (كالراديو والتليفزيون ، والسنيما ، والمجلات ، والصحف ، والكتب) ٠

ويقال ان تأثير القنوات المواجهة على تغيير القيم والآراء اكفأ من القنوات غير المواجهة (Mc Guire, 1965) ولكن هذا بالتأكيد لايقلل من شأنها ٠

(٨) ان يقوم الاعلام بدوره فى محاولة تغيير وتعديل المفاهيم الاجتماعية السائدة فى المجتمع والتى تعطى قيمة كبيرة للمؤهل الجامعى فى تحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة للفرد دون النظر لاى اعتبارات أخرى ، كما ينبغى ربط المكانة الاجتماعية للفرد بأهمية العمل الذى يؤديه ومدى حاجة المجتمع اليه وليس بنوعية الشهادة الدراسية التى يحصل عليها ٠

(٩) ينبغى التنسيق بين متطلبات خطط التنمية والسياسة التعليمية بحيث تتفق اعداد المقبولين بالجامعات مع احتياجات الدولة المستقبلية من الخريجين فى مختلف التخصصات ٠

وايضا يجب الاهتمام بالبدائل غير التقليدية للتعليم الجامعى لاشباع رغبة المواطنين فى التعليم مثل : الجامعة المفتوحة والتعليم بالمراسلة ٠

" المراجـــــــــــع "

أولا : المراجـــع العربيـــــة :

(١) ابراهيم ، نجيب اسكندر . القيم والتنمية ـ نظرة تاريخية : ندوة القيم والاتجاهات وتأثيرها على خطط التنمية ، القاهرة : وزارة القوى العاملة والتدريب ، ١٩٨٨ ، ص ١٣١ ـ ١٤٤ .

(٢) أبو النيل ، محمود السيد . دراســة عن القيم الاجتماعية والذكاء والشخصية ، لدى مجموعة من الطلبة والطلبات بجامعة الامارات العربية المتحدة : الحلقة الرابعة لمراكـــز دراسات الخليج والجزيرة العربية (بأبوظبى) فى الفترة مابين ١٩ـ٢٣ نوفمبر ، ١٩٧٩ .

(٣) أبو حطب ، فؤاد . العلاقــة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه : فى لويس كامل مليكه (محرر) . قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى الوطن العربى ، المجلد الثالث ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٩ ، ص ٢٢٥ ـ ٢٤١ .

(٤) أحمد ، نعمة عبدالكريم . العلاقة بين القيم الخلقية والعصاب النفسى دراسة ميدانية على عينة مـــن طلبة وطالبات الجامعة . رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعـــة الاسكندرية ، القاهرة ، ١٩٨٣ (غير منشورة) .

(٥) اسماعيل ، محمد عماد الدين . "تغير اتجاهات الوالدين نحو مستقبل أبنائهم كمقياس للتغير الاجتماعى . المجلة الاجتماعية القومية ، القاهرة ، ١٩٦٢ .

(٦) اسماعيل ، محمد عماد الدين . الاطفال مرآة المجتمع "النمو النفسى والاجتماعى للطفل فى سنواتـــه التكوينية" . سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٦ ، العدد ٩٩ .

(٧) الابراشى ، خالد مصطفى . التحولات الاجتماعية والسياسية الناجمة عن نقل التكنولوجيا خلال فـــترة الانفتاح الاقتصادى من ١٩٧٤ ـ ١٩٨٠ . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب جامعة عين شمـــس ، ١٩٨٧ .

(٨) الحينى ، أميمة عبدالقادر أحمد • بعض العوامل الاجتماعية ـ الاقتصادية المؤثرة فى الاقبال على التعليم الجامعى " دراسة ميدانية " • رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية بالمنيا ، ١٩٩٢ •

(٩) السيد ، عبدالحليم محمود • علم النفس الاجتماعى والاعلام :القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ،١٩٧٩ •

(١٠) السيد ، عبدالحليم محمود • الأسس السيكولوجية لقيم الافراد وتوجهاتهم واختياراتهم المهنية، ندوة القيم والاتجاهات وتأثيرها على خطط التنمية ، القاهرة : وزارة القوى العاملة والتدريب ١٩٨٨ ،ص١٦١ ـ ١٧١ •

(١١) السيد ،عبدالحليم محمود • الاسرة وابداع الابناء • القاهرة: دار المعارف ، ١٩٨٠ •

(١٢) العطار، سلامه صابر محمد• واقع التعليم الاساسى فى مصر فى ضوء بعض المتغيرات العالمية والمجتمعية •فى شكرى عباس حلمى: دراسة حول التعليم الاساسى فى مصر "الواقع والمستقبل "المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية • ١٩٩٠

(١٣) العمر ، بدر عمر • دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت • مجلة العلوم الاجتماعية • م١٥ ، ع٤ ، ١٩٨٧ ، ص٧٥ ـ ٩٥ •

(١٤) القاضى ، زينب عبدالرحمن محمد • دراسة مقارنة بين قيم واتجاهات المتفوقين تحصيليا والعاديين من طلبة وطالبات المدارس الثانوية العامة • رسالة ماجستير كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨١ (غير منشورة) •

(١٥) المجالس القومية المتخصصة • تقرير عن اصلاح التعليم الابتدائى ، يوليو ١٩٧٩ •

(١٦) المجالس القومية المتخصصة • تقرير عن التسرب فى المرحلة الالزامية ، مارس ١٩٨٠ •

(١٧) بلال ، عبدالحميد فرج • التغير الاجتماعى فى مصر واثره على منظومة القيم فى التعليم • ورقة بحثية مقدمة الى مؤتمر التربية والتغير الاجتماعى بين النظرية والتطبيق ، ١٩٩٤ •

(١٨) جابر ، جابر عبد الحميد والشيخ ،سليمان الخضرى • دراسات نفسية فى الشخصية العربية • عالم الكتب ، ١٩٧٨ •

(١٩) جوده ، محمد ابراهيم • دراسة لبعض القيم لدى طلاب المرحلة الاعدادية وعلاقتـــــها بالاداء• رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربيـــة ، جامعة بنهـا ، ١٩٨٤•

(٢٠) حافظ ، نجوى • رؤية الشباب لبعض القضايا الاجتماعية المعاصرة،دراسة استطلاعية • مركـــز البحوث الاجتماعية والجنائية ، ١٩٨٦ ،ص ١ ــ١٢ •

(٢١) حبيب ،مارى عبدالله • سيكولوجية الصراع القيمى لدى طلاب الجامعة • رسالة ماجستير غـــير منشورن ، كلية البنات جامعة عين شمس ،١٩٨٠ •

(٢٢) حسين ، محى الدين أحمد • القيم الخاصة لدىالمبدعين القاهـــرة : دار المعـــــارف ١٩٨١•

(٢٣) خليفــه ، عبداللطيف محمد • ارتقـاء القيم ـــ " دراســـة نفسية " • سلسلة عالم المعرفـــــة رقم ١٦٠ ، ابرايـــل ١٩٩٢ •

(٢٤) خليل ، أحمد سيد • بعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية التى تؤثر على تعليم ابناء النوبـــــة بعد التهجـــير " دراسة ميدانيـــة" • رسالة ماجستير غير منشـــــورة كلية التربيـــة جامعة اسيوط ، ١٩٨٦ •

(٢٥) راجـــــح ،أحمد عــزت • أصول علم النفس • الاسكندرية : المكتب المصرى الحديث ،١٩٧٦•

(٢٦) سـعد ، سمير • التسرب من مدارس التعليم الاساسى • ورقـــه مقدمة لندوة عمالة الطفـــــــل فى مصر ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية بالتعاون مـــــع منظمة اليونيسيف،١٩٨٧ •

(٢٧) سـعيد ، محمد سامح • دور الوسائل التعليمية والمعامل فى تطوير التعليم الاساسى • مؤتمـــر تطوير مناهج التعليم الابتدائى ، الجمعية المصرية للتنمية والطفولـــة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ،القاهرة ،١٩٩٣ •

(٢٨) سلطان ،عماد الدينو آخرون • الصراع القيمى بين الآباء والابناء وعلاقته بتوافق الابناء النفســـــى • المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ،القاهرة ، ١٩٧٧ ،المجلد الاول ،ص١٠٩ ــ١٢٢•

(٢٩) صبحى ،سيد • الانســـان وسلوكه الاجتماعى • القاهرة : مطبعـــة التقـــدم ،١٩٧٦ •

(٢٠) عازر، عادل وعبدالجواد، ليلى ومشهور، أميرة . دراسة عن أنماط واساليب التربية والتعليم فى بعض المدارس الابتدائية فى مصر . ندوة الأبعاد الاجتماعية للتعليم فى مصر ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، مايو ١٩٨٠ .

(٣١) عازر ، عادل ورمزى ، ناهد . عمالة الاطفال فى مصر (تقرير موجز) . المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ومنظمة الامم المتحدة للاطفال (اليونيسيف) ، سبتمبر ١٩٩١ .

(٣٢) عباس ، عبده محمد . نمو القيم فى مراحل التعليم المختلفة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة المنصورة ، ١٩٨٨ .

(٣٣) عبدالعال ، سيد محمد . دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح فى ضوء المستوى الاجتماعى والاقتصادى فى نماذج من المجتمع المصرى (دراسة ميدانية) . رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس القاهرة ، ١٩٧٦ .

(٣٤) عبدالفضيل ، محمود . فشل الانفتاح فى اصلاح المسار الاقتصادى . ندوة سياسة الانفتاح الاقتصادية والنظام الاجتماعى فى مصر ، مؤسسة فيريدرسن امبرت، ٢٥ أبرايل ، ١٩٨٤ .

(٣٥) عبدالمجيد . فايزة يوسف . التنشئة الاجتماعية لابناء وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية وأنساقهم القيمية . رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، القاهرة ١٩٨٠ (غير منشورة) .

(٣٦) عبدالمعطى ، عبدالباسط محمد . بعض مظاهر صراع القيم فى أسرة قروية مصرية. المجلة الاجتماعية القومية ، القاهرة ، ١٩٧١ ، العدد ١ ، ص٧١ — ٨٦ .

(٣٧) عبدالمعطى، عبدالباسط محمد . التكوين الاجتماعى ومستقبل المسألة المجتمعية فى مصر . ضمن أوراق ندوة الخبراء العرب حول "الاطار الفكرى للعمل الاجتماعى العربى" الكويت: المعهد العربى للتخطيط، سبتمبر ١٩٨١ ، ص٣٤٥—٣٤٩ .

(٣٨) عيسى، حسن محمد، حنورة، مصرى عبدالحميد . دراسة حضارة مقارنة لقيم الشباب عند طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين . مجلة العلوم الاجتماعية . الكويت ، ١٩٨٧ ، المجلد ١٥ ، العدد ١ ، ص١٧٩ —٢٠٤ .

(٣٩) غبريال ، فوزى الياس ۰ تقنيين استبيان الشخصية لتلاميذ التعليم الاساسى ۰ الجمعية المصريــة للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة حلوان ،المؤتمر الاول لعلم النفس ، القاهــرة ، ابرايل ١٩٨٥ ،ص٤١٢ ـ ٤٢٩۰

(٤٠) كاظـم ،محمد ابراهيم ۰ بحث القيم السائدة بين الشباب من معلمى المرحلة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية ۰ تقرير صادر عن وزارة الشباب ،الإدارة العامة للبحــوث ، القاهـــرة ،١٩٧٢ ۰

(٤١) كومبز ،فيليـب ۰ أزمـة التعليم فى عالمنا المعاصر ،١٩٦٨ ۰ ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابـر عبدالحميد جابر ،القاهرة دار النهضة العربية ،١٩٧١ ۰

(٤٢) محمد ،شعبان حسين ۰ بعض المحددات المؤثرة فى الاتجاهات الوالديه نحو التعليم العام والفنى وعلاقتها بتحصيل الابناء ۰ رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربيـة اسيوط ،١٩٨٢ ۰

(٤٣) مدكور ، ابراهيم وآخـرون ۰ معجـم العلوم الاجتماعيـــة ۰ القاهـــرة : الهيئة المصـــرية العامـة للكتاب ،١٩٧٥ ۰

(٤٤) مليكة ،لويس كامل ۰ قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى الوطن العربى ۰ م ٣ الهيئة المصريـــة للكتاب ، القاهرة ،١٩٧٩ ۰

(٤٥) منصور ، محمد جميل ۰ دراسـة تحليلية للقيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين المصريين ۰رسالـة دكتوراه ،كلية التربية ، جامعة عين شمس ،القاهرة ،١٩٧٣(غير منشورة).

(٤٦) نعيم ، سمير ۰ اثر التغيرات الثقافية فى المجتمع المصرى خلال حقبة السبعينات على انســاق القيم۰ مجلة العلوم الاجتماعية ،س١١ ،ع١ ،جامعة الكويت ، ١٩٩٠ ، ص١٣ ـ ٣٥ ۰

(٤٧) هناء عطية محمود ۰ دراسات حضارية مقارنة فى القيم ۰فى : لويس كامل مليكة (محرر) ،قـــراءات فى علم النفس الاجتماعى فى البلاد العربية ،الجزء الاول ،الطبعـــة الثانيـــة ،القاهرة : الدار القومية للطباعة والنشـــــر ،١٩٨٦ ، ص٦٠٢ ـ ٦١٣ ۰

ثانيـا : المراجـع الأجنبيـــة :ــ

1- Ausbel, D.P.,Theory and Problems of Child Development, New York: Grune and Stratton. 1958,

2- Bengston, V.L., "Values, Personality and Social Structure: An Intergenerational Analysis", American Behavioral Scientest, 1973, Vol.16, No.6, PP. 880-912 _

3- Bengtson, V.L.,"Generation and Family Effects in Value Socialisation ", American Sociological Review, 1975, Vol.40,PP.358-371 .

4- Berlson, B.,"The Great Debate on Cultural Democracy", In: D.N. Barrett (Ed.), Values In America, Notre Dame, India: Univ. of Notre Dame Press, 1961,PP 147-198 .

5- Buhler, C., Values in Psychotherapy, New York: The Free Press of Glenco. 1962 .

6- Butcher, H.J, and Pont, F.B. Openions About Careers Among Scartish Secondary School of High Ability. British Journal of Educational Psychology, 1968, Vol.38, No.3, PP.272-279 .

7- Dukes, W.F. "Psychological Studies of Values". Psychological Bulletin, 1955, Vol. 52, No. 1, PP.24-50.

8- English, H.B.& English, A.C., A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms, New York:Lonhmans, Green & Co.Inc.,1958 .

9- Feather,N.T. "Value Similarities and Value Systems of State and Independent Secondary Schools", Australian Journal of Psychology, 1972, Vol., 24, No,3, PP.305-315 .

10- Featger, N.T. "Values, Expectancy, and Action", Australian Psychologist, 1979, Vol. 14,NO.3, PP.243-260 _

11 -Feather, N.T., "Proteestant Ethic, Conservatism, and Values",Journal of Personality and Social Psychology, 1984, Vol. 46, No.5, PP. 1132-1141 .

12 -Good,Carter V.,(Ed.),Dictionary of Education, Second Ed. Mc Graw Hill Book Company, Inlo New York, Tornto, London, 1959 .

13-Huntley, C.W. & Davis,F., "Undergraduate Study of Value Scores as Predictors of Occupation 25 Years Later", Journal of Personality and Social

Psychology, 1983, Vol. 45, No.5, PP.1148-1155.

14 -Johnson, S.W , Progressive Changes in Ed. Values Over Four Years of College , The Plattsburgh Study, Progressive Development of Students, Values ,Needs and Objectives , Report 4., Stat Univ. of New York, Platt 1966.

15 - Krech , D., Crutchfield, R.S. & Ballachey, E.L.,Individual In Society, New York: Mc Graw-Hill Book, Inc., 1962.

16 - Lehman, et al., "Changes in Attitudes and Values", Journal of Educational Psychology, 1966, Vol.57, PP.89-98 .

17 - McGuire, W.J., "The Nature of Attitudes and Attitude Change", In: G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), The Hand book of Social Psychology, 1965, Vol. 3.PP. 136-314 .

18 - Mckinney, J.P. "The Development of Values-Prescripture or Proscriptive" , Human Development, 1971, Vol. 14. PP 71-80 .

19 - Mckinney, J.P., "The Structure of Behavioral Values of College Students", The Journal of Psychology, 1973 Vol. 85 PP. 235-244 .

20 - Mckinney, J.P. "The Development of Values: A Perceptual Interpretation" , Journal of Personality and Social Psychology, 1975, Vol. 31, No 5, PP 801-807 .

21 - Moon, L.Y., "A Review of Cross Cultural Studies on Moral Judgment Development Using The Defining Issues Test", American Educational Research Association Annual Convention, Chicgo, 1985, March, 31 .

22 - Nash, M.,The Golden Road to Modernity: Village Life in Contemprary Burma , New York: John Wiley and Sons, 1965.

23 - Newcomb, T.M. Et al., Social Psychology; The Study of Human Interaction, London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1965 .

24 - Newcomb, T.M., "Interpersonal Balance", In: R.P. Abelson et al., (Eds) , Theories of Cognitive Consistency A Sourcebook, New York: Rand-Mcnally , 1968.

25- Ortiz-Chaparre, Hernan, "Attituder behavior and Aspirations of Junior and Senior high School Students in the san Francisco Creater bay Area., Dessertation Abstracts International. Vol. 41, January, 1981.

26- Rokeach. M., "Value Systems In Religion". The Religious Research., 1969., Vol.2, PP. 3-23 .

27- Rokeach. M., The Nature of Human Values, New York: The Free Press, 1973.

28- Rokeach. M., Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change, San Francisco: Jossey-Bass Pub., 1976 .

29- Sears, D.O. Freedman, J.L. & Peplau, L.A., Social psychology, London: Prentice-Hall, Inc., 1985 .

30- Strodtbeck, F.L., "Family Interaction Values and Achievement ", In: D.C. McClelland, et al., (Eds), Talent and Society, New York: D.Van Nostrand Comp., Inc., 1958, PP. 135-164 .

31- Thurstine, L.L., "The Measurement of Values," Psychological Review, 1954, Vol.61, No.1, PP. 47-58.

32- Taylor, Marie E., Educational and Cultural Values of Mexicam American Parents, How They In fluence the School Achievement of Their Children, California State Dept. of Ed., Sacramento: Office of Ed. (DHEW), Washington, D.C., 1970 .

33- Truher. S.A. Mckinney. T.P. & Hotch. D.F., "The Structure of Values Among College Students: An Examination of Sex Differences", Journal of Youth and Adolescence, 1980, Vol. 9., NO.4.

34- Warren, A.C., Dictionaryof Psychology, New York; The Revised Press, 1943/

35- White, Relph K., "Black Boy: a Value analysis," The journal of Abnormal and Social Psychology, 42, October, 1947, PP. 440-561.

36- Wilson, J.P., "Motives Values and Moral Judgements", Journal of Personality Assessment, 1983, Vol, 47, No.4, PP. 414-426.

37- Wolman, B.B. (ED.), Dictionary of Behavioral Science, London the Macmillan Press Ltd., 1975 .

38- Wright, J.D. & Wright, S.R., "Social Class and Parental Value for Children", American Sociological Review, 1976, Vol.41, PP. 527-537 _

الدراســـة السابعــــــة

الموارد المالية المخصصـة للتعليـم الابتدائى الرسمـى

اعـــداد

ا٠د/ محمد السيـد حسونـــه

الموارد المالية المخصصة للتعليم الابتدائى والرسمـــــى

مقدمـــة :

يواجه النظام التعليمى فى مصر مشكلات متعددة تؤثر عليه ويتضح هذا الأثر فى تلك الاعداد الكبيرة من المتعلمين غير القادرين على التكيف مع أنفسهم ومع المجتمع ومتطلباته المتجددة ،بالاضافة الى مشكلات أخرى متراكمة يعانى منها نظامنا التعليمى مما دعا الى التفكير فى تطوير النظـــام التعليمى ليكون قادرا على التكيف مع تلك التحديات التى تواجهها ٠

ان المرحلة الحالية من تطوير النظام التعليمى فى مصر والتى تهدف الى ترسيخ وتجديـــد التعليم الابتدائى بخاصة والاساسىبعامة ويقتضى ذلك الاهتمام بتلك المرحلة والتعمق فى دراستهـــا للوقوف على مدى ماتحققه من أهداف ومايواجهها من مشكلات وصعوبات أملا فى الخروج بنظامنـــا التعليمى من النمط التقليدى القائم على الحفظ والتلقين الى تعليم يستهدف فى النهاية اعداد التلاميذ اعدادا متكاملا من النواحى التعليمية والجسمية والخلقية ويزودهم بالمهارات اللازمة لمواصلة التعليـــم ولمواجهة الحياة العملية فى أقل مستوياتها ان لزم الأمـر ٠

ويتطلب هذا النوع من التعليم ادخال الكثير من التطوير على النظام التعليمى حتـــى يستطيع أن يقدم للجماهير الخدمة التى تنتظرها من التعليم ، ويتطلب هذا التطوير تعديـــلات وتغييرات فى أساليب التمويل والادارة التعليمية على كافة المستويات حتى تستطيع أن تقوم بمـــا يوكل اليه من ادارة التعليم الاساسى وفقا للمفاهيم والأهداف الموضوعة له والمرجوه منه ٠

وتمثل مشكلة تمويل التعليم احدى المشكلات الرئيسية التى تواجهها النظم التعليميـــة المعاصرة فى مختلف الدول مهما كان حظ هذه الدول من الغنى خصوصا فى عصرنا هذا الـــذى يتميز بتطور علمى واسع المدى فى كل نواحى الحياة ، كما تعد مشكلة تمويل التعليم اكثر مراوغـــه فى ادراكها وأقل وضوحا من أزمة غذائية أو أزمة عسكرية ، ولكنها مع ذلك لاتقل وزنا عن مثل هـــذه الأزمات من حيث خطورة نتائجها ٠

ويمثل تمويل التعليم مشكلة حقيقية لعديد من الدول وفى مقدمتها البلدان النامية " ذلـــك ان مطالب نمو التعليم وتطويره تمثل تحديا لقدرة هذه البلاد المالية – مما يجعلها فى مواجهـــة واقع كيف يمكن الوصول بمالية التعليم فيها الى حالة أفضل تسد بها مطالب نمو التعليم وتطوره " ، " ومصر كغيرها من البلدان النامية تعانى من قصور فى الاعتمادات المخصصة للتعليم " ٠

ولذا فان تمويل التعليم يعد مدخلا حاكما بالغ الأهمية من مدخلات أى نظام تعليمـــى،

باعتباره من عوامل تحريك كفاءة التعليم حيث يزود التعليم بالقوة الاقتصادية الضرورية التى تمكنه من الحصول على احتياجاته من الموارد البشرية والمادية ، وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزا عن أداء مهامه الأساسية ، أما اذا توافرت له الموارد المالية الكافية ، أصبحت مشكلاته أيسر فى التناول وايجاد الحلول المناسبة لها .

من هذا المنطلق تتضح أهمية بحث موضوع الموارد المالية المخصصة للتعليم الابتدائى فى مصر للتعرف على مدى ملاءمتها أو اعاقتها لتطوير التعليم .

مشكلة البحث : تتمثل فى تساؤل رئيسى مؤداه :

ما الموارد المالية المخصصة للتعليم الابتدائى فى مصر ؟

ومامدى ملاءمتها اواعاقتها لتطوير التعليم ؟

وتتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية الاتية :

- ما الموارد المالية المخصصة للتعليم الابتدائى فى الموازنة العامة .
- وماحجم الانفاق الجارى بالنسبة لاجمالى الانفاق على المراحل المختلفة ؟
  ماجملة تكلفة الانفاق الجارى بالنسبة للفصل وبالنسبة للتلميذ ؟
- ماحجم الانفاق على الاجور للتعليم الابتدائى بالنسبة لاجمالى الانفاق على الاجور .
- ومانصيب تكلفة الفصل والتلميذ من الاجور ؟
- وماحجم الانفاق الجارى لمرحلة التعليم الابتدائى بالنسبة لاجمالى الانفاق الجارى للنفقات الجارية والتحويلات ؟
- ومانصيب تكلفة الفصل والتلميذ من النفقات الجارية ؟
- ماتكلفة المستلزمات السلعية والخدمية لمرحلة التعليم الابتدائى من الخامات التشغيل ونقدية التلاميذ والادوات الكتابية ؟
- ومامتوسط نصيب التلميذ سنويا منها ؟
- ما اهم عناصر الانفاق على المستلزمات الخدمية ؟
- مانصيب التلميذ من نفقات النشاط الرياضى والاجتماعى ؟
- ماجملة الاستثمارات التى خصصت للتعليم الابتدائى من ٨٩/٩٠ـ٩٣/٩٤

منهج البحث :

يستخدم المنهج الوصفى التحليلى للوثائق المتاحة والدراسات التى تتعلق بالموضوع ٠

حدود البحث :

يقتصر على الموارد المخصصة للتعليم الابتدائى الرسمى والمعان ...

مصادر تمويل التعليم فى مصر :

وتتمثل هذه المصادر فيما يلـى :

× الموازنة المخصصة لوزارة التربية والتعليم لتمويل الاستخدامات الجارية بالديوان العام ومديريـات التربية والتعليـم .

× قروض محلية من بنك الاستثمار القومى لتمويل الاستخدامات الاستثمارية من مشروعات تعليميـة وعامة ومبانى مدرسية جديدة وذلك فى حدود الخطة الخمسية المعتمدة .

× صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليميـة .

× الهيئة العامة للأبنيـة التعليميـة .

× المركز القومى للبحـوث التربويـة .

× المركز القومى للامتحانات والتقويـم التربوى .

× قروض وتسهيلات ائتمانية خارجية ومنح من جهات ومنظمات اجنبية .

× جهود ذاتية توجه الى الاستثمـارات .

× صندوق حصيلة رسوم الخدمات الاضافيـة .

× حصائل حسابات وصناديق الأنشطة المختلفـة .

تلك مقدمـة موجزة عن مصادر تمويل التعليم قبل الجامعى _ أما بالنسبة للتعليم الابتدائـى فليس له مصادر تمويل محدده باعتبار أن كافة موارد التعليم توجه الى التعليم دون تخصيص لمرحلـة معينـة .

وستقتصر هذه الورقة على تحليل للموازنة المخصصة لوزارة التربية والتعليم لتمويل الاستخدامات الجارية بالديوان العام ومديريات التربية والتعليم بالمحليات للوقوف على مدى تأثيرها على عمليـة تطوير التعليم ايجابا أو سلبا وذلك من خلال استعراض الانفاق الجارى على التعليم الابتدائى بالنسبة لاجمالى الانفاق الجارى على مراحل التعليم المختلفة وتكلفة الفصل والتلميذ من هذا الانفاق .

وكذا تكلفة الفصل وتكلفة التلميذ من المستلزمات السلعية والخدمية بأنواعها المختلفة على النحو الوارد تفصيلا فى الصفحات التالية .

الانفـاق الجـارى :

يشمل الانفاق الجارى كل مايصرف على الأجور من مرتبات ومكافآت وبدلات ومزايا نقديـــة وعينية وتأمينية للعاملين — كما يشمل كل مايصرف على المستلزمات السلعية والخدمية من خامـــات تشغيل وكتب والمياه والانارة والصيانة والانتقالات والبرامج التعليمية ... الخ .

ويوضح الجدول رقم (١) التالى الانفاق الجارى على التعليم الابتدائى فى السنوات مـــن ٨٩/٩٠ الى ٩٣/٩٤ مقارنا باجمالى الانفاق الجارى على التعليم بمراحله المختلفة فى كل عام .

جـدول رقـــم (١)

موقف الانفاق الجـارى على التعليـــم الابتدائـــى

(الباب الأول + الباب الثانى)

بالألــــف

بيـــــان	الانفاق الجارى للتعليم الابتدائـــى			اجمالى الانفاق الجارى للمراحل المختلفـة	%
	الاجـور	النفقات الجارية	جملـــة		
١٩٩٠/٨٩	٦٤٤٤٩٠	٦٧٥٩٢	٧١٢٠٨٢	١٦٧٤٨٦٥	٤٢
١٩٩١/٩٠	٧٥٦٥٨٠	١١٥٠٣٥	٨٧١٦١٥	١٩٩٠١٠١	٤٣
١٩٩٢/٩١	٧٨٠٦٨٧	١١٧٤٦٦	٨٩٨١٥٣	٢١٢٧٢٢٥	٤٢
١٩٩٣/١٢	٩٥٧٧٠٨	١٥٣٩٩٧	١١١١٧٠٥	٢٥٢٨٠٦٠	٤٤
١٩٩٤/٩٣	١١٨٦١٧٥	٢٣٩٤٣٩	١٤٢٥٦١٤	٣١٤٦٩٧٢	٤٥

ويوضح هذا الجدول رقم (١) الانفاق الجارى على التعليم الابتدائى فى السنوات من عام ٨٩/٩٠ الى عام ٩٣/٩٤ مقارنا باجمالى الانفاق الجارى على التعليم قبل الجامعى بمراحلـــه المختلفة فى كل عام فقد ارتفعت جملة الانفاق الجارى على التعليم الابتدائى من مبلغ ٧١٢ر٠٨٢ مليون جنيها عام ٨٩/٩٠ الى مبلغ ١٤٢٥ر٦١٤ مليون جنيها فى عام ٩٣/٩٤ أى بنسبة ٢٠٠٪

كما أن نسبة مايخص الانفاق الجارى على التعليم الابتدائى الى اجمالى مايخص التعليم قبل الجامعى يوضحها العمود الأخير من الجدول (١) وتكاد تكون النسبة ثابتة فى جميع أعوام السلسلة الزمنية عدا زيادة ١٪ أو ٢٪ فى بعض السنوات وبذلك فان متوسط الانفاق على التعليم الابتدائى خلال سلسلة الخمسة أعوام، من جملة الانفاق الجارى لجميع مراحل التعليم قبل الجامعى ٤٣ر٢٪.

جدول رقـــم (٢)

تكلفة الفصل وتكلفة التلميذ من الانفاق الجارى بمرحلة التعليم الابتدائـــــى

(الباب الأول + الباب الثانـــى)

بيـــــان	اعـــــــداد		تكلفة الانفـاق الجـــارى	جملة تكلفة الانفاق الجارى	
	الفصـــول	التلاميـــــذ		للفصل	التلميـــــذ
١٩٩٠/٨٩	١٣٣٤١٨	٥٧٩٠٨٤٧	٧١٢٠٨٢٠٠٠	٥٣٣٧	١٢٢
١٩٩١/٩٠	١٣٦٧٨٦	٦٠٠١١٦٥	٨٧١٦١٥٠٠٠	٦٣٧١	١٤٥
١٩٩٢/٩١	١٣٩٩٥٥	٦١١٧٤١٢	٨٩٨١٥٣٠٠٠	٦٤١٨	١٤٧
١٩٩٣/٩٢	١٤٤٠٦٤	٦٣٣٣٧٠٣	١١١١٧٠٥٠٠٠	٧٧١٧	١٧٥
١٩٩٤/٩٣	١٤٧٨٦٤	٦٤٩٩٤١٥	١٤٢٥٦١٤٠٠٠	٩٦٤١	٢٢٠

ويوضح هذا الجدول رقم (٢) أن تكلفة الفصل من اجمالى الانفاق الجارى (أجـــور + مستلزمات) ارتفعت من ٥٣٣٧ جنيها عام ٩٠/٨٩ الى ٩٦٤١ جنيها عام ٩٤/٩٣ أى بنسبـــة ١٨٠٪ .

وكذلك ايضا تكلفة التلميذ من اجمالى الانفاق الجارى حيث ارتفعت من ١٢٢ جنيها عـــام ٩٠/٨٩ الى ٢٢٠ جنيها عام ٩٤/٩٣أى بنسبة ١٧٩٪ ، وأن الارتفاع مستمر فى كل عـــــام عن العام السابق له بالنسبة لكل من تكلفة الفصل أو تكلفة التلميذ ولكن هذه الزيادة ظاهريـــــة وليست حقيقية لذلك نستخدم الأرقام القياسية للاسعار للوصول الى الزيادة الحقيقية بالنسبـــــــة لسنة الاساسى (٨٥/٨٤) .

ومن بيانات الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء والتى تنشر فى النشرة الشهريـــــــة للارقام القياسية لاسعار المستهلكين أمكن حساب الأرقام القياسية لاسعار المستهلكين فى كل مــــن ريف وحضر الجمهورية وكذلك بالنسبة للجمهورية ككل وذلك على النحو الوارد فى الجدول رقم (٣) التالـــــى :ـ

جدول رقم (٣)

المتوسط العام للارقام القياسية لاسعار المستهلكين خلال العام*

(٨٥/٨٤ = ١٠٠)

المس	متوسط الجمهورية			حضر الجمهورية		ريف الجمهورية		ـام
	المتوسط	الرقم القياسى	نسبة الزيادة %	الرقم القياسى	نسبة الزيادة % *	الرقم القياسى	نسبة الزيادة % *	
	١٠٠	١٠٠	—	١٠٠	—	١٠٠	—	٨٥/٨
	١١٢ر٦	١١٢ر٦	١٢ر٥٥	١١٣ر٦	١٣ر٣	١١١ر٨	١١ر٨	٨٦/٨
	١٣٨ر١	١٣٨ر٢	٢٢ر٧	١٣٩ر—	٢٢ر٧	١٣٧ر٢	٢٢ر٧	٨٧/٨
	١٦١	١٦١	١٦ر٥	١٦٦ر٣	١٩ر٦	١٥٥ر٦	١٣ر٤	٨٨/٨
	١٩١ر٨	١٩١ر٩	١٩ر٢	١٩٥ر٧	١٧ر٧	١٨٧ر٨	٢٠ر٧	٨٩/٨
	٢٣٤ر٩	٢٣٥	٢٢ر٥	٢٣٧ر٤	٢١ر٣	٢٣٢ر٣	٢٣ر٧	٩٠/٨
	٢٧٤ر٣	٢٧٤ر٥	١٦ر٨	٢٧٧ر٣	١٦ر٨	٢٧١ر٣	١٦ر٨	٩١/٩
	٣٢٣ر٩	٣٢٤ر٢	١٨ر١	٣٣١ر٩	١٩ر٧	٣١٥ر٨	١٦ر٤	٩٢/٩
	٣٦٤ر٦	٣٦٥	١٢ر٦	٣٧٧	١٣ر٦	٣٥٢ر١	١١ر٥	٩٣/٩

يوضح هذا الجدول رقم (٣) أن نسب الزيادة % هى النسب المئوية للزيادة عن العام السابق • ومن هذه النسب حسبت الأرقام القياسية لكل من الريف والحضر ، كما يتضح من الجدول أن الفروق بين نسب الزيادة بين الريف والحضر صغيرة كل عام لذلك استخدم الوسط الحسابى لنسبتى الزيادة السنوية فى الريف والحضر كتقدير لنسب الزيادة السنوية على مستوى الجمهورية ، خاصة وأن نسب الترجيح لكل من الريف والحضر غير معلومة فلا يمكن حساب الرقم القياسى المرجح للجمهورية كل عام • ومن نسب الزيادة السنوية حسبت الأرقام القياسية بالنسبة للريف وللحضر ولجملة الجمهورية • كما حسب الرقم القياسى المتوسط لجملة الجمهورية لتقدير آخر وهو عباره عن الوسط الحسابى للرقم القياسى بالنسبة للريف والرقم القياسى بالنسبة للحضر • ويوضح الجدول أن الفروق بسيطة جدا بين التقديرين بل يمكن القول بأن الرقم القياسى لجملة الجمهورية والرقم القياسى المتوسط للجمهورية متطابقين تقريبا فى كل عام • لذا حسب الرقم القياسى المستخدم فى هذه الدراسة على أساس أنه متوسط التقديرين •

---

* الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء : النشرة الشهرية للأرقام القياسية لاسعار المستهلكين اكتوبر ١٩٩٣

جدول رقــم (٤)

تكلفة الفصل والتلميذ فى الابتدائى من الانفاق الجارى

(البــاب الأول ، البـاب الثانى)

فى المدة من ١٩٨٤-١٩٩٤

	الابتـدائــى		الرقم القياسى	تكلفة الفصل باسعار ٨٤/٨٥	تكلفة التلميذ باسعار ٨٤/٨٥
	تكلفة الفصل	تكلفة التلميـذ			
٨٤/٨٥	٥٦ر٣٠٥١	١٦ر٧٠	١٠٠	٥٦ر٣٠٥١	١٦ر٧٠
٨٥/٨٦	٣٤٢٨	٠٢ر٧٨	٦ر١١٢	٤ر٣٠٤٤	٢٨ر٦٩
٨٦/٨٧	٣٤٦٧	٥٣ر٨٠	٢ر١٣٨	٦٨ر٢٥٠٨	٢٧ر٥٨
٨٧/٨٨	٤٣١٩	٨٦ر٩٦	١٦١	٦ر٢٦٨٢	١٦ر٦٠
٨٨/٨٩	٤٧٥٢	٦٦ر١٠٥	٩ر١٩١	٢٨ر٢٤٧٦	٠٥٩ر٥٥
٨٩/٩٠	٥٣٣٧	١٢٢	٢٣٥	٠٦ر٢٢٧١	٩ر٥١
٩٠/٩١	٦٣٧١	١٤٥	٤ر٢٧٤	٧٩ر٢٣٢١	٨٤ر٥٢
٩١/٩٢	٦٤١٨	١٤٧	١ر٣٢٤	٢٥ر١٩٨٠	٣٥ر٤٥
٩٢/٩٣	٧٧١٧	١٧٥	٨ر٣٦٤	٤ر٢١١٥	٩٧ر٤٧
٩٣/٩٤	٩٦٤١	٢٢٠		٨ر٢٦٤٢	٣٠ر٦٠

ويوضح هذا الجدول تدنى القيم الحقيقية التى تنفق على التعليم خلال السنوات الخمس الأخيرة وهى الموضحة بالجدول السابق رقم (٣) عن قيم تكلفة الفصل وتكلفة التلميذ فى عام ٨٤/٨٥ حيث بلغت تكلفة الفصل ٥٦ر٣٠٥١ جنيها وتكلفة التلميذ ١٦ر٧٠ جنيها ، وأن التكلفة الحقيقية باسعـار ٨٤/٨٥ تتناقص باستمرار خلال سنوات السلسلة الزمنية مما يؤثر سلبيا على العملية التعليميـة ومع أن التكلفة بدأت فى الزيادة عام ٩٣/٩٤ الا أنها لم تصل بعد الى التكلفة عام ٨٤/٨٥ ، الأمر الذى يشير الى أن قصور الموارد المالية من العوامل الحاكمة التى تعوق تطوير التعليم .

الانفاق الجارى على المستلزمات :

يعتبر الانفاق على المستلزمات من أهم عناصر الانفاق التى توجه للتعليم بصفة عامــــة وعلى التعليم الابتدائى بصفة خاصــــة .

وفيما يلى جدول يوضح الانفاق الجارى لمرحلة التعليم الابتدائى بالنسبة لاجمالى الانفـاق الجارى جدول رقم (٧)

جـــدول رقـــم (٧)

الانفاق الجارى لمرحلة التعليم الابتدائى بالنسبة لاجمالى الانفاق الجارى
للنفقات الجاريـــة والتحويـــلات

بيـــــان	الانفاق الجارى لمرحلة التعليم الابتدائى بالاسعار الجارية	اجمالى الانفاق الجارى بالاسعار الجارية	النسبة % بالاسعار الجارية	الانفاق الجارى للابتدائى باسعار ٨٤/٨٥	اجمالى الانفاق الجا باسعار ٨٤/٨٥
١٩٩٠/٨٩	٦٧٥٩٢٠٠٠	١٩٦٩٤٨٦٦٢	٣٤	٢٨٧٦٢٥٥٣	٨٣٨٠٧٦٥٩
١٩٩١/٩٠	١١٥٠٣٥٠٠٠	٣٣٨٣٤٠١٠٠	٣٤	٤١٩٢٢٣٧٦	١٢٣٣٠١٧٤٠
١٩٩٢/٩١	١١٧٤٤٦٠٠٠	٣٩٢٨٥٠٠٠٠	٣٠	٣٦٢٥٤٩٣٨	١٢١٢٥٠٠٠٠
١٩٩٣/٩٢	١٥٣٩٩٧٠٠٠	٥٠٣٢٣٥٨٠٠	٣٠	٤٢٢١٤٠٨٩	١٣٧٩٤٨٤١٠
١٩٩٤/٩٣	٢٣٩٤٣٩٠٠٠	٧٥٢٩٩٤٠٠٠	٣٢	٦٥٦٣٥٦٩٠	٠٦٤١٢٩٢٠

من الجدول رقم (٧) يتضح أن :

الانفاق الجارى على المستلزمات لمرحلة التعليم الابتدائى فى عام ٩٠/٨٩ هو مبلغ ٦٧٥٩٢٠٠ج ارتفع الى ٢٣٩٤٣٩٠٠٠ جنيه فى عام ٩٤/٩٣ بزيادة ٣٥٤٪ وبمعدل ارتفاع سنـــوى ٧٠٪ بالاسعار الجارية ، وان متوسط نسبة الانفاق على المستلزمات الى اجمالى الانفاق الجارى ٣٢ ٪ وبالمقارنة باسعار ٨٥/٨٤ نجد أن الانفاق الجارى على المستلزمات لمرحلة التعليم الابتدائـــــى عام ٩٠/٨٩ هو مبلغ ٢٨٧٦٢٥٥٣جنيه ارتفع الى مبلغ ٦٥٦٣٥٦٩٠ جنيه عام ١٩٩٤/٩٣ طبقا للاسعار القياسية * الامر الذى يشير الى ضآلة حجم التمويل .

* تم حسابه على أساس الرقم القياسى لعام ٩٣/٩٢ وهو ٣٦٥٪ من سنة الأســـاس .

الانفـاق الجارى على الأجـور :

جدول رقـم (٥)

الانفاق الجارى لمرحلة التعليم الابتدائى بالنسبة لاجمالى الانفاق الجـارى للأجـور

بيـان	الانفاق على الأجور لمرحلـة التعليـم الابتدائـى	اجمالى الانفاق الجارى	٪
١٩٩٠/٨٩	٦٤٤٤٩٠٠٠٠	١٦٧٤٨٦٥٠٠٠	٣٨
١٩٩١/٩٠	٧٥٦٥٨٠٠٠٠	١٩٩٠١٠١٠٠٠	٣٨
١٩٩٢/٩١	٧٨٠٦٨٧٠٠٠	٢١٢٧٢٢٥٠٠٠	٣٦
١٩٩٣/٩٢	٩٥٧٧٠٨٠٠٠	٢٥٢٨٠٦٠٠٠٠	٣٧
١٩٩٤/٩٣	١١٨٦١٧٥٠٠٠	٣١٤٦٩٧٢٠٠٠	٣٧

يتضح من الجدول رقم (٥) مايلى :

- ارتفعت الأجور فى التعليم الابتدائى من ٦٤٤٤٩٠ ألف جنيه فى ٨٩/٩٠ الى ١١٨٦١٧٥ ألف جنيه فى ٩٣/٩٤ بنسبة ١٨٤٪ بمعدل زيادة سنوية ٣٦ر٨٪ ويرجع ذلك الــــــى أن نسبة العمالة فى هذه المرحلة تمثل ٦٠٪ من جملة العاملين فى مختلف المراحل التعليميـة تقريبـا .
- متوسط ماينفق على الأجور من الباب الأول فى التعليم الابتدائى من جملة الانفاق الجارى على الأجور ٣٧٪ .

جدول رقم (٦)

وحدة تكلفة الفصل والتلميذ بمرحلة التعليم الابتدائى من الأجور

بيان	اعداد		تكلفة الأجور	تكلفة	
	الفصول	التلاميذ		الفصل	التلميذ
١٩٩٠/٨٩	١٣٣٤١٨	٥٧٩٠٨٤٧	٦٤٤٤٩٠٠٠٠	٤٨٣٠	١١١ر٢٩
١٩٩١/٩٠	١٣٦٧٨٦	٦٠٠١١٦٥	٧٥٦٥٨٠٠٠٠	٥٥٣١	١٢٦ر ـــ
١٩٩٢/٩١	١٣٩٩٥٥	٦١١٧٤١٢	٧٨٠٦٨٧٠٠٠	٥٥٧٨	١٢٨ر ـــ
١٩٩٣/٩٢	١٤٤٠٦٤	٦٣٣٣٧٠٣	٩٥٧٧٠٨٠٠٠	٦٦٤٨	١٥١ر ـــ
١٩٩٤/٩٣	١٤٧٨٦٤	٦٤٩٩٤١٥	١١٨٦١٧٥٠٠٠	٨٠٢٢	١٨٣ر ـــ

ويتضح من الجدول رقم (٦) مايلى :

ـ تكلفة الفصل فى التعليم الابتدائى من الأجور فى ٩٠/٨٩ بلغت ٤٨٣٠ جنيه ارتفعت الى ٨٠٢٢ جنيه فى ١٩٩٤/٩٣ ـ بنسبة ١٦٦٪ بمعدل زيادة سنوية ٣٣٪ وذلك بسبب زيادة عدد الفصول فى هذه المرحلة من ١٣٣٤١٨ فصلا الى ١٤٧٨٦٤ فصلا .

ـ بلغت تكلفة التلميذ فى هذه المرحلة ١١١ جنيه تقريبا فى السنة المالية ٩٠/٨٩ ارتفعت الى ١٨٣ جنيه فى ٩٤/٩٣ بنسبة ١٦٥٪

جدول رقـــم (٨)

وحدة تكلفة الفصل والتلميذ بمرحلة التعليم الابتدائى من النفقات الجارية والتحويلات

ـــان	اعـــــداد الفصـــول	اعـــــداد التلاميــــذ	تكلفة النفقات الجارية والتحويلات الجارية	تكلفة بالاسعار الجاريــــة الفصل	تكلفة بالاسعار الجاريــــة التلميذ	الرقم القياسى بالنسبة لسنة الأساس	تكلفة الفصل ٨٥/٨٤	تكلفــ التلميــذ ٥/٨٤
٩٠	١٣٣٤١٨	٥٧٩٠٨٤٧	٦٧٥٩٢٠٠٠	٥٠٧	١١ر٦٧	٢٣٥	٢١٥ر٧	٤ر٩٥٦
٩١	١٣٦٧٨٦	٦٠٠١١٦٥	١١٥٠٣٥٠٠٠	٨٤٠	١٩ر٢٠	٢٧٤ر٤	٣٠٦ر١٢٢	٦ر٩٩٧
٩٢	١٣٩٩٥٥	٦١١٧٤١٢	١١٧٤٦٦٠٠٠	٨٤٠	١٩ر٢٠	٣٢٤ر١	٢٥٩ر٢٦	٥ر٩٢
٩٣	١٤٤٠٦٤	٦٣٣٣٧٠٣	١٥٣٩٩٧٠٠٠	١٠٦٩	٢٤	٣٦٤ر٨	٢٩٣ر٠٣	٦ر٥٧٩
٩٤	١٤٧٨٦٤	٦٤٩٩٤١٥	٢٣٩٤٣٩٠٠٠	١٧١٩	٣٧	٣٦٤ر٨	٤٤٣ر٨	١٤٣ر

من الجدول رقم (٨) يتضح مايلى :

- ارتفاع تكلفة الفصل فى الابتدائى من المستلزمات من مبلغ ٥٠٧ جنيه عام ٩٠/٨٩ الى مبلــــغ ١٧١٩ جنيه عـام ٩٤/٩٣ ٠
- ارتفاع تكلفة التلميذ بالابتدائى من ١٢ جنيه فى عام ٩٠/٨٩ الى ٣٧ جنيه عام ٩٣/١٩٩٤ ٠

وبالمقارنة باسعار ٨٥/٨٤ نجد أن تكلفة الفصل فى الابتدائى من المستلزمات عام ٩٠/٨٩ مبلـــغ ٢١٥ر٧ جنيــــــه وعام ٩٤/٩٣ مبلغ ٤٤٣ر٨ جنيه بينما تبلغ تكلفة التلميذ مـــــن المستلزمات عام ٩٠/٨٩ مبلغ ٤ر٩٥٦ جنيهـــا وعام ٩٤/٩٣ مبلغ ١٤٣ر١٠ جنيه بالاسعار القياسية لعام ٩٣/٩٢ ٠

المستلزمات السلعية والخدميـــــة :

تعتبر المستلزمات السلعية من أهم أوجه الانفاق على الخدمة التعليمية حيث تشمل مجموعة السلع المستخدمة فى التشغيل كالمواد الخام والوقود والزيوت وقطع الغيار ومواد التعبئـــة والأدوات الكتابية والكتب والمياه والانارة • أما بالنسبة للمستلزمات الخدمية تشمل كافة الخدمات المؤداه مـــن الغير مما يلزم العملية التعليمية ومنها على سبيل المثال نفقات الصيانة لمختلف الأصول من مبـان وأثاث وتجهيزات ••• ونفقات النشر والاعلان والاستقبالات والعلاقات العامة ونفقات الطبع والاشتراك فى المجلات والنشرات الثقافية ونفقات الانتقالات وبدلات السفر •••

والجدول رقم (٩) يوضح تكلفة كل من المستلزمات السلعية والخدمية لمرحلة التعليـــــم الابتدائى مقارنا باجمالى الباب الثانى للمراحل التعليمية حيث تمثل المستلزمات السلعية نسبة ٦٧٪ بينما تمثل المستلزمات الخدمية نسبة ٣٠٪ •

كما يوضح الجدول ارتفاع تكلفة المستلزمات السلعية فى الخمس سنوات من ٣ر٤٥ مليـــون جنيه الى ٤ر١٦٠ مليون فى ١٩٩٤/٩٣ بنسبة ٣٥٤٪ ـ كما ارتفعت تكلفة المستلزمات الخدمية من ٤ر٢٠ مليون جنيه الى ٥ر٧٢ مليون بنسبة ٣٥٤٪ وهذا يؤكد زيادة المخصص لمرحلـــــــة التعليم الابتدائى من المستلزمات السلعية والخدمية سنويا بذات النسبة •

جدول رقـــم (٩)

تكلفة المستلزمات السلعية والخدمية لمرحلة التعليـــم الابتدائـــى

بيـــــان	تكلفـــة المستلزمـــــــات		اجمالى المستلزمات السلعية والخدمية	اجمالى الباب الثانى للمرحلة	٪
	السلعيـــة	الخدميـــة			
١٩٩٠/٨٩	٤٥٢٧٩٠٠٠	٢٠٤٨٠٠٠٠	٦٥٧٥٩٠٠٠	٦٧٥٩٢٠٠٠	٩٧
١٩٩١/٩٠	٧٧٠٦١٠٠٠	٣٤٨٥٥٠٠٠	١١١٩١٦٠٠٠	١١٥٠٣٥٠٠٠	٩٧
١٩٩٢/٩١	٧٨٦٩١٠٠٠	٣٥٥٩٣٠٠٠	١١٤٢٨٤٠٠٠	١١٧٤٦٦٠٠٠	٩٧
١٩٩٣/٩٢	١٠٣١٦٢٠٠٠	٤٦٦٦١٠٠٠	١٤٩٨٢٣٠٠٠	١٥٣٩٩٧٠٠٠	٩٧
١٩٩٤/٩٣	١٦٠٤٠٠٠٠٠	٧٢٥٥٠٠٠٠	٢٣٢٩٥٠٠٠٠	٢٣٩٤٣٩٠٠٠	٩٧

أهم عناصر انفاق المستلزمات السلعية :

كما سبق أن ذكرنا أن المستلزمات السلعية تشمل مجموعة السلع المستخدمة فى الانتاج أو التشغيل ... والجدول رقم (١٠) يوضح أهم عناصر الانفاق فى مجموعة المستلزمات السلعية.

ونستنتج من البيانات الوارده للجداول أهم عناصر الانفاق السلعى وتتلخص فى :

خامات التشغيل :

تضاعفت بنسبة ٢٠٠٪ حيث ارتفعت من ٦ر١١ مليون جنيه الى ٣ر٢٢ مليون فى ٩٤/٩٣ ويدخل ضمن الخامات تغذية التلاميذ وخامات التشغيل للمجالات العملية فى هذه المرحلة بحيث يتاح لكل تلميذ فى هذه المرحلة السنية الكشف عن ميوله وقدراته وتوجيهه الى نوعية التعليم فى المرحلة الأولى بما يتناسب مع تلك الميول والقدرات .

يلى هذا العنصر الأدوات الكتابية والكتب حيث تضاعفت بنسبة ٢١٠٪ من الانفاق السلعى وارتفعت من ٦ر٨ مليون الى ٩ر١٧ مليون ويدخل ضمن هذا العنصر تكاليف نماذج أوراق اجابة الامتحانات التى يتم اعدادها بالهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية .

المستلزمات السلعية المتنوعة :

يدخل ضمن هذا العنصر وسائل الايضاح من وسائل تعليمية ومعينات سمعية وبصرية والأدوات المكتبية وأدوات الموسيقى والالعاب الرياضية وأدوات التصوير وتنظيم الحدائق وكافة المستلزمات السلعية المتنوعة الأخرى وقد ارتفع تكلفة هذا العنصر من ٥٣ ألف جنيه الى ١٨٣ ألف جنيه .

جدول رقم (١٠)

أهم عناصر المجموعة السلعية

بيان	الخامات	الأدوات الكتابية والكتب	المستلزمات السلعية المتنوعة	جملة أهم العناصر	جملة المستلزمات السلعية	٪
٨٩/١٩٩٠	١١٦٧١٨٠٠	٨٥٢٣٥٠٠	٥٣٨٠٠	٢٠٢٤٩١٠٠	٤٥٢٧٩٠٠٠	٤٤
٩٠/١٩٩١	١٢٣١٧٠٠٠	٩٦٥٤٤٠٠	١٢٤٧٠٠	٢٢٠٩٦١٠٠	٧٧٠٦١٠٠٠	٢٩
٩١/١٩٩٢	١٦٧٧٢٨٠٠	١٣٨٧٣٠٠٠	١١١٦٠٠	٣٠٧٥٧٤٠٠	٧٨٦٩١٠٠٠	٣٩
٩٢/١٩٩٣	٢٢٥٠٢٠٠٠	١٧١١١٣٠٠	١١٩١٠٠	٣٩٧٣٢٤٠٠	١٠٣١٦٢٠٠٠	٣٨
٩٣/١٩٩٤	٢٢١٤٩٠٠٠	١٧٩٠٠٠٠٠	١٨٣٢٠٠	٤٠٢٣٢٢٠٠	١٦٠٤٠٠٠٠٠	٢٥

جدول رقم (١١)

الخامات

بيان	الخامات	اجمالى المجموعة السلعية للمرحلة	٪	اجمالى الباب الثانى للمراحل	٪
١٩٩٠/٨٩	١١٦٧١٨٠٠	٤٥٢٧٩٠٠٠	٢٥	٦٧٥٩٢٠٠٠	٦٧
١٩٩١/٩٠	١٢٣١٧٠٠٠	٧٧٠٦١٠٠٠	١٦	١١٥٠٣٥٠٠٠	٦٧
١٩٩٢/٩١	١٦٧٧٢٨٠٠	٧٨٦٩١٠٠٠	٢١	١١٧٤٦٦٠٠٠	٦٧
١٩٩٣/٩٢	٢٢٥٠٢٠٠٠	١٠٣١٦٢٠٠٠	٢٢	١٥٣٩٩٧٠٠٠	٦٧
١٩٩٤/٩٣	٢٢١٤٩٠٠٠	١٦٠٤٠٠٠٠٠	١٤	٢٣٩٤٣٩٠٠٠	٦٧

متوسط نصيب التلميذ سنويا ٤ر٣ جنيه شاملة التغذية وخامات التشغيل والخامات الأخرى .

جدول رقم (١٢) الأدوات الكتابية والكتب

بيان	الأدوات الكتابية والكتب	اجمالى المجموعة السلعية للمرحلة	٪	اجمالى الباب الثانى للمراحل	٪
١٩٩٠/٨٩	٨٥٢٣٥٠٠	٤٥٢٧٩٠٠٠	١٩	٦٧٥٩٢٠٠٠	٦٧
١٩٩١/٩٠	٩٦٥٤٤٠٠	٧٧٠٦١٠٠٠	١٢	١١٥٠٣٥٠٠٠	٦٧
١٩٩٢/٩١	١٣٨٧٣٠٠٠	٧٨٦٩١٠٠٠	١٧	١١٧٤٦٦٠٠٠	٦٧
١٩٩٣/٩٢	١٧١١١٣٠٠	١٠٣١٦٢٠٠٠	١٦	١٥٣٩٩٧٠٠٠	٦٧
١٩٩٤/٩٣	١٧٩٠٠٠٠٠	١٦٠٤٠٠٠٠٠	١١	٢٣٩٤٣٩٠٠٠	٦٧

متوسط نصيب التلميذ سنويا ٨ر٢ جنيه شاملة الأدوات الكتابية ونماذج أوراق الاجابة .

جدول رقم (١٣)

المستلزمات السلعية المتنوعة

بيان	المستلزمات السلعية المتنوعة	اجمالى المجموعة السلعية للمرحلة	٪	اجمالى الباب الثانى للمراحل	٪
١٩٩٠/٨٩	٥٣٨٠٠	٤٥٢٧٩٠٠٠	١٢ر	٦٧٥٩٢٠٠٠	٦٧
١٩٩١/٩٠	١٢٤٧٠٠	٧٧٠٦١٠٠٠	١٦ر	١١٥٠٣٥٠٠٠	٦٧
١٩٩٢/٩١	١١١٦٠٠	٧٨٦٩١٠٠٠	١٤ر	١١٧٤٦٦٠٠٠	٦٧
١٩٩٣/٩٢	١١٩١٠٠	١٠٣١٦٢٠٠٠	١١ر	١٥٣٩٩٧٠٠٠	٦٧
١٩٩٤/٩٣	١٨٣٢٠٠	١٦٠٤٠٠٠٠٠	١١ر	٢٣٩٤٣٩٠٠٠	٦٧

تغذية تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائى :

مما لاشك فيه أن تغذية التلميذ فى مراحل السنوات الأولى من عمره لها دور فعال فى تكوين التلميذ وعدم الاهتمام بهذا العنصر من الانفاق يؤدى الى تقليل العائد الاستثمارى وبالتالى زيادة الفاقد من ناتج العملية التعليمية .

وفيما يلى بيان يوضح اعداد التلاميذ المقرر تغذيتهم فى مرحلة التعليم الابتدائى مقارنا باعداد التلاميذ المقيدين فى هذه المرحلة وفئة الوجبة وعدد أيام التغذية .

جملة اعداد تلاميذ ابتدائى	المقرر تغذيتهم	٪	فئة الوجبة	عدد الايام	اجمالى التكاليف
٦٣٣٤٠٠٠	٣٥٠٠٠٠٠	٥٥ر٢	٢٥	١٠٠	٨٧٠٠٠٠٠٠٠

من البيان الموضح عاليه يتضح مايلى :

- أن التكلفة المطلوبة لتغذية ٢ر٥٥٪ من عدد التلاميذ المقيدين بمرحلة التعليم الابتدائى ٨٧ مليون جنيه لمدة ١٠٠ يوم فقط من العام الدراسى بوجبة بسكويت .
- أن الاعتماد المخصص لتغذية هذه المرحلة لايغطى سوى ١٦يوم فقط وتقدر تكاليفه بمبلغ ١٤ مليون جنيه باعتبار أن تكلفة تغذية اليوم الواحد ٨٧٥٠٠٠ جنيه .(٥ر٣مليون طالب×٢٥قرش)
- تساهم بعض الهيئات والمؤسسات الأجنبية فى تقديم مساعدات للمشاركة فى تقديم وجبه لتغذية التلميذ .

أهم عناصر الانفاق على المستلزمات الخدميـــة :

تشمل المستلزمات الخدمية مجموعة الخدمات التى يؤديها الغير مما يلزم لعملية التشغيـــل . والجدول رقم (١) يوضح أهم عناصر الانفاق الخدمى لمرحلة التعليم الابتدائـــى .

ومن البيانات الوارده بالجدول يتضح الاتـــى :

نفقـات الطبـــــع :

يأتى هذا العنصر من الانفاق فى المرتبة الأولى من التكلفة حيث تمثل ٣٧٪ من المستلزمات وارتفعت من ٧ر٣٧ مليون جنيه الى ٤ر١٤٦ مليون جنيه فى ٩٤/٩٣ ويشمل هذا العنصـــــر نفقات طبـــع الكتـاب المدرسى للابتدائى بالمطابع ودور النشر المختلفـة .

نفقـات الصيانـــــة :

تشمل نفقات الصيانـة لمختلف الأصول الثابتـة من مبانى وانشاءات ومرافق وآلات ومعـــدات ووسائل النقل والاثاث والمكاتـب والمعدات وتمثل الصيانة نسبة ٥٩٪ من جملة الانفاق علـــى المستلزمات الخدميـة ومتوسط الانفاق فى الثلاث سنوات الأولى من سنوات التجريب ٥ر١ مليـــون جنيه فى حين ارتفـع الانفاق الى ٢ر٧ مليون جنيـه فى ١٩٩٣/٩٢ ، ٩ر١٨ مليون جنيـــه فى ١٩٩٤/٩٣ بسبب صيانـة الابنيـة والمدارس والفصول التى تأثرت بزلزال اكتوبر ١٩٩٢ — حيث تضافرت الجهود فى تقديم المساعدات لصيانة وترميم المدارس وقامت الهيئة العامة للأبنيـــــة التعليميـة بتنفيذ أعمال الصيانـة .

نفقـات النقـل والانتقـــالات :

تمثل هذه النفقة ٢٦٪ من جملة الانفاق الخدمى للمرحلة الابتدائية وتشمل الانتقـــالات وبدلات السفر لاعمال الامتحانات والمنتدبين والمقابل النقدى للعاملين بالمناطق النائية وتكاليـــف البريد والتليفون والتلغراف ... وقد ارتفع معدل الانفاق من ٢ر٧ مليون الى ٧ر١٨ مليـــون جنيه فى ١٩٩٤/٩٣ بسبب ارتفاع تذاكر السفر وكذلك قيمة المقابل النقدى المقرر للعاملين .

نفقات النشاط الرياضى والاجتماعى

من المؤكد أن تهيئة التلميذ فى المرحلة الابتدائية رياضيا واجتماعيا تخدم العملية التعليمية باعتبار أن العقل السليم فى الجسم السليم بجانب أن وظيفة التعليم فى المقام الأول هى تكوين الفرد عقليا وجسمانيا وسلوكيا حتى يصبح عضوا ايجابيا فى المجتمع ٠٠٠ من هذا المفهوم تأتى أهمية هذه النفقة وتمثل نسبة ٦ر٠٪ وهى نسبة ضئيلة جدا حيث يصل متوسط نصيب التلميذ من هذه النفقة ٢ر٧ قرشا سنويا فى ١٩٩٤/٩٣ ٠

نفقات خدمية أخـرى :

وتشمل هذه النفقة تكاليف الخدمة الاذاعية والمرئية التى يتولاها اتحاد الاذاعة والتليفزيون فى تقديم البرامج لمرحلة التعليم الابتدائى وتمثل نسبة ١٦٪ من اجمالى الانفاق الجارى الخدمى وارتفع معدل الانفاق من ٨ر١ مليون جنيه الى ١ر٣ مليون جنيه فى ١٩٩٤/٩٣ ٠

أهم عناصر المجموعة الخدميــة

جدول رقم (١٤)

بيــان	نفقات الطبع	نفقات الصيانة	نفقات النقل والانتقالات	النشـاط الرياضى والاجتماعى	نفقـات خدمية متنوعة	جملة أهم العناصر
٩٠/٨٩	٣٧٧٤٠٠٠٠	١٥٠٢٠٠٠	٧٢٥٦٥٠٠	٣٤٨٧٠٠	١٨٢٩٦٠٠	٤٨٦٧٦٨٠٠
٩١/٩٠	٦٦٢٤٥٠٠٠	١٥٦٥٠٠٠	٨٨٥٥٠٠٠	٣٣٢٧٠٠	٢٠٧٨٠٠٠	٧٩٠٧٥٧٠٠
٩٢/٩١	٩٦٥١٠٠٠٠	١٤٨٤٠٠٠	١٠٠٩٦٠٠٠	٣٤١٨٠٠	٢٣٥٥٨٠٠	١١٠٧٨٧٦٠٠
٩٣/٩٢	١١٣٧٧٥٠٠٠	٧٢١٨٩٠٠	١٤٤٦٧٠٠٠	٢٩٨٨٠٠	٢٨٠٦٠٠٠	١٣٨٥٦٥٧٠٠
٩٤/٩٣	١٤٦٤٨١٠٠٠	١٨٨٩٠٠٠٠	١٨٧٤٤٠٠٠	٤٦٥٨٠٠	٣٠٩٠٠٠٠	١٨٧٦٧٠٨٠٠

جدول رقـــم (١٥) نفقات الطبـــع

بيـــــــان	نفقات الطبـع الكتاب المدرسى	اجمالى تكاليف الكتب للمراحل	٪
١٩٩٠/٨٩	٣٧ ٧٤٠ ٠٠٠	١٠٢ ٠٠٠ ٠٠٠	٣٧
١٩٩١/٩٠	٦٦ ٢٤٥ ٠٠٠	١٧٩ ٠٤١ ٧٤٠	٣٧
١٩٩٢/٩١	٩٦ ٥١٠ ٠٠٠	٢٥٧ ٨٨٣ ٩٦٠	٣٧
١٩٩٣/٩٢	١١٣ ٧٧٥ ٠٠٠	٣٠٤ ٣٠١ ٨٨٠	٣٧
١٩٩٤/٩٣	١٤٦ ٤٨١ ٠٠٠	٣٩٥ ٨٩٥ ٢٠٠	٣٧

– متوسط تكلفة التلميذ الابتدائى من الكتب والكراسات فى السنة الأخيرة ٢٣ جنيـــــه سنويـــا تقريبـــا .

جدول رقم (١٦) نفقات الصيانة مقارنة بالمستلزمـات الخدمية بالمرحلة والمستلزمات الخدمية للمراحل الأخـرى

بيـــــــان	نفقات الصيانـة	اجمالى المجموعة الخدمية للمرحلة	٪	اجمالى الباب الثانى للمرحلـــة	٪
١٩٩٠/٨٩	١٥٠٢٠٠٠	٢٠ ٤٨٠ ٠٠٠	٧	٦٧ ٥٩٢ ٠٠٠	٣٠
١٩٩١/٩٠	١٥٦٥٠٠٠	٣٤ ٨٥٥ ٠٠٠	٤	١١٥ ٠٣٥ ٠٠٠	٣٠
١٩٩٢/٩١	١٤٨٤٠٠٠	٣٥ ٥٩٣ ٠٠٠	٤	١١٧ ٤٦٦ ٠٠٠	٣٠
١٩٩٣/٩٢	٧٢١٨٩٠٠	٤٦ ٦١١ ٠٠٠	١٥	١٥٣ ٩٩٧ ٠٠٠	٣٠
١٩٩٤/٩٣	١٨٨٩٠٠٠٠	٧٢ ٥٥٠ ٠٠٠	٢٦	٢٣٩ ٤٣٩ ٠٠٠	٣٠

– متوسط نصيب التلميذ فى الصيانة فى السنة الأخيرة ٣ جنيـه سنويـــا

– يرجع ارتفاع النسبة الى المتحصلات الخاصة بصيانة المبانى علاوة على الميزانية الخاصة بالأبنية .

نقل وانتقالات عامة ومواصلات

جدول رقم (١٧)

بيان	نقل وانتقالات	اجمالى المجموعة الخدمية للمرحلة	٪	اجمالى الباب الثانى للمرحلة	٪
١٩٩٠/٨٩	٧٢٥٦٥٠٠	٢٠٤٨٠ ٠٠٠	٣٥	٦٧٥٩٢٠٠٠	٣٠
١٩٩١/٩٠	٨٨٥٥٠٠٠	٣٤٨٥٥ ٠٠٠	٢٥	١١٥٠٣٥٠٠٠	٣٠
١٩٩٢/٩١	١٠٠٩٦٠٠٠	٣٥٩٩٣ ٠٠٠	٢٨	١١٧٤٦٦٠٠٠	٣٠
١٩٩٣/٩٢	١٤٤٦٧٠٠٠	٤٦٦٦١ ٠٠٠	٣١	١٥٣٩٩٧٠٠٠	٣٠
١٩٩٤/٩٣	١٨٧٤٤٠٠٠	٧٢٥٥٠ ٠٠٠	٢٦	٢٣٩٤٣٩٠٠٠	٣٠

ـ متوسط نصيب التلميذ فى النقل والانتقالات ٩ر٢ جنيه سنويا

ـ يلاحظ انخفاض المخصصات من ٣٥٪ الى ٢٦٪ .

نفقات النشاط الرياضى والاجتماعى

جدول رقم (١٨)

بيان	نفقات نشاط رياضى واجتماعى	اجمالى المجموعة الخدميه للمرحلة	٪	اجمالى الباب الثانى للمراحل	٪
١٩٩٠/٨٩	٣٤٨٧٠٠	٢٠٤٨٠٠٠٠	٧ر١	٦٧٥٩٢٠٠٠	٣٠
١٩٩١/٩٠	٣٣٢٧٠٠	٣٤٨٥٥٠٠٠	٠٩ر	١١٥٠٣٥٠٠٠	٣٠
١٩٩٢/٩١	٣٤١٨٠٠	٣٥٩٩٣٠٠٠	٠٩ر	١١٧٤٦٦٠٠٠	٣٠
١٩٩٣/٩٢	٢٩٨٨٠٠	٤٦٦٦١٠٠٠	٠٦ر	١٥٣٩٩٧٠٠٠	٣٠
١٩٩٤/٩٣	٤٦٥٨٠٠	٧٢٥٥٠٠٠٠	٠٦ر	٢٣٩٤٣٩٠٠٠	٣٠

ـ يلاحظ من الجدول تدنى نسبة النمو فى المخصصات من ٧ر١٪ عام ٩٠/٨٩ الى ٠٦ر٪ عام ٩٤/٩٣ رغم ثبات النمو فى اجمالى المخصصات للباب الثانى لجميع المداخل .

نفقات النشاط الرياضـــى والاجتمـاعـــى

متوســط نصيب التلميذ من اعتمادات النشاط الرياضـــى والاجتماعى لا تمثـل الواقـــع حيـــث يتـم تغطيـة الخدمـة بما تدعمـــه حصائـــل الانشطـــه الرياضيـــة والاعتمادات التـــــى يخصصهـا المجلـس الاعلـى لرعايـــة الشبـــاب

النفقـــات الخدميــــة المتنـــوعــــة

جــــدول رقــم (١٩)

بيــــان	نفقـــات خـــدميـة متنـــوعـــة	اجمالى المجموعـة الخدميـة للمرحلة	٪	اجمالى البـاب الثانـى للمراحل	٪
١٩٩٠/٨٩	١٨٢٩٦٠٠	٢٠٤٨٠٠٠٠	٩	٦٧٥٢٢٠٠٠	٣٠
١٩٩١/٩٠	٢٠٧٨٠٠٠	٣٤٨٥٥٠٠٠	٦	١١٥٠٣٥٠٠٠	٣٠
١٩٩٢/٩١	٢٣٥٥٨٠٠	٣٥٩٩٣٠٠٠	٦	١١٧٤٦٦٠٠٠	٣٠
١٩٩٣/٩٢	٢٨٠٦٠٠٠	٤٦٦٦١٠٠٠	٦	١٥٣٩٩٧٠٠٠	٣٠
١٩٩٤/٩٣	٣٠٩٠٠٠٠	٧٢٥٥٠٠٠٠	٤	٢٣٩٤٣٩٠٠٠	٣٠

يتلاحظ من الجدول (١٩) مايلى :

ـ انخفاض مخصصات النفقات الخدمية المتنوعة بالنسبة لاجمالى مخصصات المجموعة الخدمية من ٩٪ عام ٨٩/٩٠ الى ٤٪ عام ٩٣/١٩٩٤ .

ـ ثبات معدل النمو فى اجمالى الباب الثانى وهو ٣٠٪ الامر الذى يؤثر سلبيا على العمليـــــة التعليمية .

الانفــاق الاستثمـــــارى :–

تبلغ جملــة الاستثمــار التى خصصــت لمرحلة التعليم الابتدائى فى السنوات المالية من ١٩٩٠/٨٩ الــى ١٩٩٤/٩٣ اكثـر مـن ٤٢٩٥٢٢٠٠٠ جنيــه تضمنتها موازنــة وزارة التربية والتعليم للانفاق على مشروعات المبانى المدرسية من فصول ومبانى مدرسية واراضــى وتجهيزات ومشروعات تعليميــة وفقا للخطــة الاستثمارية وسياسة الوزارة ٠ (جدول ٢٤)

ومن الملاحظ أن نصيب مرحلة التعليم الابتدائى فى هذه المرحلة من الاعتمادات التى خصصــت لاستثمــــارات الخطــة تمثل ٢٦٪ باعتبار أن هذه المرحلة تعتبــر أساسا للبناء التعليمى لاستيعاب جميع الملزمين فى ٦ سنوات – حيث تـم بناء عدد ١٤٤٤٦ فصــلا فى الخمـس سنوات حتى ٩٤/٩٣ بمعدل سنوى ٢٨٨٩ فصــلا ٠

وحتى نلقى الضوء على مدى الاهتمام بهذه المرحلة من التعليم لتحقيق التوازن بين نظرية الاستيعــاب الكمى فى سن الالزام والتطور النوعــى فى التعليم بحيث يكن التوفيق بين التعميم والارتفــاع بمستــوى التعليــم بما يتفــق مــع متطلبــات المجتمع والعصـــــر ٠

جــدول رقم (٢٠) يوضــح موقــف الانفــاق الفعلى على الاستثمــارات بخطة ٩٣/٩٢ خلال الفتــرة مــن ٩٢/٧/١ حتــى ١٩٩٣/٦/٣٠ بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائى ٠

بيــــــان	المعتمد فى الخطة	الانفاق الفعلى	التنفيذ العينى	٪
احلال وتجديد ١٥٠٠ مدرسة ابتــدائــى				
مبانى غير سكنية	٢٢٤٠٦	٩٧٧٨٧	٩٧٨٧	٪١٠٠
اثاث وتجهيــزات	٢٧٥٤	٩٥٣٩	٩٥٣٩	٪١٠٠
انشاء وتجهيزات ٣٣٥٠٠فصل ابتــدائى	١٥٩٣٩٠	١٢٠١١٣	١٢٣٠٨٨	٪١٠١
انشاء وتجهيز ٢٨٠ فصل ابتدائــى لغــات	١٥٠٠	١٢٣٨	١٢٤٨	٪١٠٠
جملة استثمارات التعليــم الابتدائــــى	١٨٧٠٢٠	٢٢٨٦٧٧	٢٣١٦٦٢	٪١٠١
اجمالى الاستثمــــارات	٥٤٩٩٠٠	٥٧٨٠١٠	٥٨٣١٢٦	٪١٠١
٪	٪٣٤	٪٤٠	٪٤٠	

تطور الفصول والتلاميذ فى مرحلة التعليم الابتدائى فى السنوات ٩٠/٨٩ الـــى ١٩٩٤/٩٣

أولا : تطــور الفصـــول :

جـــدول رقم (٢١)

السنة	اعداد الفصول	اجمالى الفصول لجميع المراحل	٪ للاجمالى	٪ النمــو
٩٠/٨٩	١٣٣٤١٨	٢٥٧٨٥٩	٥١	—
٩١/٩٠	١٣٦٧٨٦	٢٦٦٥٢٨	٥١	٩٧
٩٢/٩١	١٣٩٩٥٥	٢٧٣١٦٤	٥١	٩٧
٩٣/٩٢	١٤٤٠٦٤	٢٨٣٢٥٦	٥٠	٩٧
٩٤/٩٣	١٤٧٨٦٤	٢٩٤٣٢٢	٥٠	٩٧

ثانيا : تطور التلاميـــــــــــذ :

جدول رقـــم (٢٢)

السنة	اعداد الفصول	اجمالى الفصول لجميع المراحل	٪ للاجمالى	٪ النمو
٩٠/٨٩	٥٧٩٠٨٤٧	١٠٧٦٠٩٢٨	٥٤	—
٩١/٩٠	٦٠٠١١٦٥	١١١٦٦٣٣١	٥٤	٩٦
٩٢/٩١	٦١١٧٤١٢	١١٣٥٦٩٣٠	٥٤	٩٨
٩٣/٩٢	٦٣٣٣٧٠٣	١١٦٤١٦٦٩	٥٤	٩٦
٩٤/٩٣	٦٤٩٩٤١٥	١٢٢٤٩٦٦٨	٥٣	٩٧

موارد حصائل حسابات وصناديق الانشطة المختلفـــــــــة :

فى ضوء قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وتعديلاته وما تضمنته المادة (٣) التى تقضى بأنـــة يجوز تحصيل مقابل خدمات اضافية تؤدى للتلاميذ أو تأمينات عن استعمال الاجهزة والادوات أو مقابل تنظـيم تعليم يسبق التعليم الاساسى الالزامى ٠٠٠ ويصدر بتحديد هذا المقابل قرار من وزير التـعليم ٠

وقد أمكن تحديد قيمة المبالغ التى تحصل من التلاميذ فى مرحلة التعليم الابتدائى فى ضوء اعــــداد التلاميذ (احصاء ١٩٩٢) وقيمة الرسم المقرر ــ وقد بلـغت المتحصلات التقديرية ١١٩٢٤٠٤٥٧ من جملـة اعداد تلاميذ المرحلة وعددهم ٦١٥٢٢٨٧ تلميذا ٠

جدول رقم (٢٣)

بيان بقيمة المحصل من تلاميذ المرحلة الابتدائية مقابل تأدية الخدمات
الاضافية مقارنا بما يحصل من جميع تلاميذ المراحل التعليمية المختلفـــــــة *

اسم الحصيلـــــة	التعليم الابتدائـــــى			المتحصلات التقديريه لجميع المراحل	٪
	فئة التحصيـــل		الحصلة التقديريـــة		
التأمين على الطلبة ضد الحوادث	٤٠	ـ	٧٤٦٠٩١٤	٤٤٩١١٦٨	٥٥
مجلس الآبـــــاء	٥٠	١	٩٢٢٨٤٣١	٢٠٩٦١٢٨٢	٤٤
اتحاد الطــــلاب	٤٠	ـ	٢٤٦٠٩١٤	٥٨٢٢٦١٠	٤٢
معامل ووسائل صيانة	٢٠	ـ	١٧٣٠٤٥٧	٣٥٧٧٠٢٥	٣٤
نشاط أجتماعـــــى	٤٠	ـ	٢٤٦٠٩١٤	٥٨٢٢٦١٠	٤٢
نشاط رياضى وتكشفى	٨٠	ـ	٤٩٢١٨٢٨	١٠٦٣٠٠٩٦	٤٦
نشاط فـــــنى	٥٠	ـ	٣٠٧٦١٤٣	٨١٥١٧٨٣	٣٨
نشاط ثقافـــــى	ـ	١	٦١٥٢٢٨٧	١٧٨٨٥١٣٨	٣٤
مكتبات مدرسيـــــه	٥٠	١	٩٢٢٨٤٣٠	١٨٨٧٢١٤٤	٤٩
خامات امتحانات النقل	٤٠	ـ	٢٤٦٠٩١٤	٦٥٣٧١٨٦	٣٨
صيانة مبانـــــى	ـ	٣	١٨٤٥٦٨٦١	٤٠٣٤١٩٩١	٤٦
التأمين الصحـــــى	ـ	٤	٢٤٦٠٩١٤٨	٤٤٩١١٧٠٨	٥٥

* وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للموازنة ٠

رعاية اليتامـــــــى	١٠	-	٦١٥٢٢٨	١١٢٢٧٩٢	٥٥
رعاية النشـــــــىء	١٠	-	٦١٥٢٢٨	١١٢٢٧٩٢	٥٥
أدلة تقويم الطالـــب	-	١٢	٣١٢٦٢٧٦٠	٨٩٤٥٨٦٠٠	٣٥
الجملـــــة	٩٠	٢٥	١١٩٢٤٠٤٥٧	٣٢٨٥٨٠٠٦٩	٣٦٫٣

- تبلغ نسبة المحصل من تلاميذ المرحلة الابتدائيه ٣٦٫٣٪ من اجمالى المحصل من تلاميذ المراحـــل التعليميه المختلفه .
- قيمة المحصل من التلميذ / فى المرحلة الابتدائيه ٢٥٫٩٠ سنويا - مع مراعاة أن هناك رسوم تدفـع اختياريا وانه توجد نسبة من الاعفاءات خاصة للتلاميذ اليتامى.
- عدد التلاميذ فى المرحلة الابتدائيه وفقا للاحصاء الاستثرارى ٦١٥٢٢٨٧ تلميـــذا.
- توزع الحصيلة بنسب بين المدرسه والادارة التعليمية والمديريه والديوان العام وفق ماتضمنه القـــرار الوزارى رقم ٢١١ بتاريخ ١٩٩٣/٨/٢٦ بشأن تحديد الرسوم والغرامات والاشتراكات ومقابل الخدمـات الاضافيهوالتأمينات التى تحصل من طلبة وطالبات المدارس بمختلف مراحل التعليم للعام الدراســــى ١٩٩٤/٩٣ - وكذلك النشرة العامة رقم ٥١ بتاريخ ١٩٩٣/١٠/١٧ - بشأن اوجه صرف مقابـــل الخدمات الاضافيـــه.
- يتم الصرف منكل حصيلة وفق احكام القرار الوزارى الصادر المنظم لتلك الحصيلة .
- يتم تحصيلمقابل ادلة تقويم الطالب فى المرحلة الابتدائيه للصفين الرابع والخامس فقط.

جدول (٢٤)

بيان بالاستخدامات الاستثمارية المخصصة للتعليم الابتدائى

فى السنوات ٨٩/٩٠ الى ٩٣/١٩٩٤

بيان	مشروعات المرحلة الابتدائية				اجمالى الاستثمارات لجميع المراحل	٪
	تعليمية	المبانى	العامة	الجملة		
				(١)	(٢)	
٨٩/٩٠	٥٣٨٠٠٠	٢٧٦٠٥٠٠٠	—	٢٨١٤٣٠٠٠	١٦٢٧٠٠٠٠٠	١٧
٩٠/٩١	٢٠٠٥٠٠٠	٢٧١٩٥٠٠٠	—	٢٩٢٠٠٠٠٠	١٦٦٠٠٠٠٠٠	١٧
٩١/٩٢	٢١٣٥٠٠٠	٢٨٩٦٦٠٠٠	—	٣١١٠١٠٠٠	٢٠٠٢٣٠٠٠٠	١٥
٩٢/٩٣	١٢٧٠٠٠٠٠٠	٢٦١١٦٠٠٠	—	١٥٣١٦٠٠٠٠	٥٤٩٩١١٠٠٠	٢٧
٩٣/٩٤	١٦٤٢٣٠٠٠٠	٢٣٦٨٨٠٠٠	—	١٨٧٩١٨٠٠٠	٥٨٨١٢٧٠٠٠	٣٢
الاجمالى	٢٩٥٩٠٨٠٠٠	١٣٣٦١٤٠٠٠		٤٢٩٥٢٢٠٠٠	١٦٦٦٩٦٨٠٠٠	٪٢٦

الخلاصـــة :

من القراءة المتأنية والدقيقة للدراسة يتلاحظ أن أهم النتائج التى تتمثل فى :

- بذلت الوزارة جهودا كبيرة فى السنوات الأخيرة تتمثل فى زيادة الانفاق على التعليم الابتدائى . الا أن ضآلة مايخصص منها للطالب تعد عاملا جوهريا من معوقات نجاح العملية التعليمية .
- الزيادة التى حدثت فى السنوات الخمس الأخيرة فى الميزانية المخصصة للتعليم لاتتناسب مع التحولات فى الاسعار ولافى مستويات ومستلزمات العملية التعليمية او النمو المستمر فى اعداد التلاميذ .
- ان الاجور والمرتبات تستحوذ على ٩٠٪ من حجم ميزانية الوزارة المخصصة للانفاق على الجارى علـــى التعليم الابتدائى .
- تدنى متوسط تكلفة الطالب اذا ماقورنت باسعار ٨٤/٨٥ . مما يؤثر بدرجة خطرة على نصيب التلميـــذ من المستلزمات الخدمية والسلعية . الامر الذى ينعكس بالضرورة على سلامة الأداء فى العمليـــــــة التعليميـــة .

وحيـــث

- ان الحكومة وحدها ومهما رصدت من مبالغ ضخمة لاصلاح التعليم لايمكنها أن تعنى بمتطلبات العمليـــة التعليمية والاصلاحات المنشودة الأمر الذى يحتاج - اكثر من أى وقت مضى - الى تكاتف كل الجهود الوطنية والمخلصة والى مساهمة القادرين من ابناء مصر الشرفاء فى تمويل التعليم .
- ضرورة ترتيب الاولويات فى الانفاق على التعليم الابتدائى بخاصة باعتباره قاعدة الهرم بالنسبة للعمليـــــة التعليمية . الامر الذى يؤكد أن الموارد المالية المخصصة للعملية التعليمية من العوامل الحاكمـــــة لتطوير التعليـــم .

المراجـــع : مرتبة طبقا لتاريخ صدورهـــــا

(١) محمد احمد الغنام: مستقبل التعليم فى البلاد العربية من المنظور المالى ،بيروت، صحيفــة التخطيط التربوى فى البلاد العربية ، السنة التاسعة ، العدد ٢٥، كانون الثانى ـ نيســان ١٩٧١، ص٢٨٠ .

(٢) سمير لويس سعد: تكلفة التلميذ فى الثانوى العام وأنواع التعليم قبل الجامعى ، دراســـة احصائية ، شعبة التخطيط التربوى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة،١٩٨٩ .

(٣) فتحى احمد العراقى: تمويل التعليم ماقبل الجامعى بالأزهر ، رسالة دكتوراه غير منشـــورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٠، ص٣ .

(٤) المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية : تمويل التعليم الأساسى فى مصر ، رؤية مستقبليــة، شعبة بحوث التخطيط التربوى ، القاهرة ، ١٩٩١ .

(٥) احمد شوقى وضياء الدين زاهر : دور المشاركة الشعبية فى اصلاح التعليم فى مصر ، ورقـــة عمل ، القاهرة ، فبراير ١٩٩٢ .

(٦) حسين كامل بهاء الدين : مبارك والتعليم ، وزارة التعليم ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

(٧) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء : النشرة الشهرية للارقام القياسية لاسعار المستهلكين، اكتوبر ١٩٩٣، ص ٢٢ـ٣٠ .

(٨) وزارة التربية والتعليم : الادارة العامة للموازنة ، ورقة حول تحليل الموارد المالية (عــدة جداول) غير منشورة ، ١٩٩٤ .

ملحق رقم (١)

قيمة الانفاق الجارى على الطالب فى مرحلة التعليم
الاساسى وماقبله لعام ١٩٨٩/٨٨
بالدولار الامريكى

اسم الدولة	قيمة الانفاق على الطالب
مصر	٨٨٫٢ (١٩٨٠)
المغرب	١١١٫٦ (١٩٨٠)
تونس	١٧٦٫٤
الاردن	٢٥٩٫٥
الولايات المتحدة	٣٧٩٨
البرازيل	٢٥٥
كندا	٣٩٩٤٫٢
اسرائيل	٨٧٧٫٥
اليابان	٣٣٢٢٫٢
انجلترا	٢١٨٥٫٥
فرنسا	٢١٣٩٫٦
السويد	٥٢١٠٫٤
سويسرا	٧٢٦٤٫٨

المصدر :

حسين كامل بهاء الدين : مبارك والتعليم ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة، ١٩٩٢ .
ص ٣٠–٣٢ .

الدراســة الثامنــــــــة

العوامل المادية والمعنوية المؤثــرة فى عمــل معلـــــــم الحلقـــة الابتدائيـــة

(دراســة تحليليــــــــــة)

اعــــــداد

دكتور/ ناجــى شنــودة نخلـــــــه

العوامل المادية والمعنوية المؤثرة فى عمل معلم الحلقـــة الابتدائية "دراســة تحليلية" (*)

مقدمـــــــة :

يُعد المعلم حجـر الزاويــة فى العملية التعليمية بالنسبة للتلاميذ ، فالمعلم الجيد ــ حــتى ولو كان يدرس مقررات مختلفة ــ يمكنه أن يحدث اثراً طيبــاً فى تلاميذه ، فعن طريق المدرس يكتســـب التلاميذ طريقــة التفكير العلمى والاستفادة مما تعلموه فى حياتهم العملية ، ويقع عليه عــبء كبير فى بنـــاء المواطنين الصالحين وتشكيـل اتجاهاتهم السليمة . فالتلاميذ يتشربون غالباً اتجاهات المعلم ويعكســون فى سلوكهـم ــ قيمة ومعتقداتـــــه ٠

وتزداد الحاجــة إلى المعلمين الأكفـاء فى الوقت الراهن نتيجة لعدة أسباب منها : تقلص دور الأسرة فى عملية التربيــة ، وانهماكهـا فى مواجهــة العديد من المشكلات المادية والتطلع إلـــى تحســـين مستواها الاقتصادى ، فضلاً عن تعقد مشكلات الحياة وسرعة التغير فى جميع المناحى ، ومنها تغير القيم والمفاهيم ٠ كما أن الحاجة إلى المعلمين قد زادت مع تزايد نسبة السكان زيادة مطردة ومايقابــل هذا من انشاء المدارس ومعاهد التعليم وتوفير المعلمين لها ٠

ونظراً لاتجاه الدول النامية ــ ومنها مصر ــ لتحسين نظمها التربوية ، فقد كان عليهما تأهيـــل المعلمين وتحسين ظروف الترقى أمامهم ،حيث أصدرت السلطات التشريعية والتنفيذية عدة قوانين وقــــرارات فى محاولة لاصلاح الأوضاع المالية للمعلمين وتعزيز الدرجات الوظيفية وعلاج الرسوب الوظيفى ٠

وقد أشارت وثيقــة مشروع مبارك القومى(١٩٩٣) الى الاجراءات التى اتخذت لاصلاح أحـــــوال المعلمين سواء فيما يتعلق بمواجهة ظاهرة الرسوب الوظيفى ، أوفيما يتعلق بتدعيم الحوافز المادية للمعلمين (١)، كما تضمنت الخطة الخمسية (٩٢/١٩٩٣ ــ ٩٦/١٩٩٧) عدة أهداف لتحسين أوضاع المدرسين منها زيادة أعداد الخريجين ورفع كفاياتهم ،ورفع مستوى أداء المعلم عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة (٢).

(*) اعـداد : د٠ ناجــى شنوده نخلـــة الباحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنميــة ٠

وقد تناولت أدبيات التربيـة أوضاع المعلمين وأحوالهم ، حيث أشار البعض منها إلى تطور المركز الاجتماعى والاقتصادى للمعلم وتغير مكانته فى البنيـة الاجتماعية من عصر لآخـر تبعا للتطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسيـة التى مر بها المجتمع حتى وصل الى الوضع الذى هو عليه الآن (٣) ،حيث اتخذت الدولة مـن التدابير المالية والوظيفية والفنية مارفـع كثيراً من الظلم الذى كان يشكو منه المعلمون ، كما أرتفع مسـتوى الإعداد المهنـى لمعلمـى التعليم الابتدائى ،ولم يعد يقبل للعمل به عناصر غير مؤهله كمدرسى الضـرورة من أنصاف المتعلمين والعرفاء الذين عرفتهم المدرسة الابتدائية فيما مضى (٤).

غير أن البعض الآخر من هذه الأدبيات أشارت إلى عكس ذلك من حيث تناقص المكانة والمنزلة الاجتماعيـة للمعلم فى الوقت الحاضر سواء لأسباب تربوية أو مجتمعية ،فبعد أن كان المعلم هو الشخص المهم فى العملية التربوية أصبح التلميذ هو الشخص الأهم باعتباره الدعامة التى تبنى المستقبل ، كما قلت مكانة المعلم نتيجـة لارتفاع مستويات المعيشـة فى المجتمع ، وبالتالى قل اعتماده على التقدير العام من قبل الدولة أو الجماهير حيث ينظر إليه البعض على أنه موظف صغير لاحول له ولاقوة (٥) فعلى الرغم من أن المعلم كان فيما قبل ضمن فئة قليلة من المتعلمين . ينظر إليهم المجتمع باعتبارهم من صفوة القوم أوعليتهم ،وكانت مهنته تدر عليه من المال مايضمن له حياة كريمة، الا أنه مع تغير الظروف لم تعد للمعلم تلك الميزة التى تجعله يتبوأ مقاعد الاجلال بالنسبة لمن حوله ، فهناك مهن قفزت الى الطليعة وسبقت مهنة التعليم ، وأصبح من العسير اجتذاب العناصـر الطموحـة من ذوى القدرات والاستعدادات الممتازة لهذه المهنـة (٦).

واذا كان هناك جدل يتعلق بمركز المعلم الاجتماعى والاقتصادى قديماً وحديثاً ، الا أن هناك شبه اجمـاع فى الأدب التربوى على أن المعلم لم ينل حقه تماماً من التقدير المادى والأدبى على مر العصور . ويرى الباحث أن التقدير الذى حظى به المعلم قديماً ربما يكون تقديراً أدبياً أو معنويـاً نتيجة وجود قيم ومعايـير مجتمعية ،ومـع اهتزاز بعض هذه القيم تغيرت النظرة للمعلم ، أما التقدير المادى ربما يكون المعلم قد افتقده على مر العصور ، وكان عـزاء المعلم قديماً تقديره الأدبى ، ورغم التحسن فى أحوال المعلمين مادياً ، الا أنه كان تحسناً هشاً لم يحدث أثراً فى ضوء ارتفاع الاسعـار وزيادة أعباء المعيشـة . ومن هنا فقد تظاهر المجتمع بأنه يرفى هؤلاء المعلمين أجورهم ،وهم بدورهم تظاهروا بأنهم يؤدون عملهم ، والتظاهر المتبادل حـقق كارثة (٧) ، من حيث انخفاض كفاءة المعلم وتفشى ظاهرة الدروس الخصوصية مما انعكس أثره على تدهور مستوى تلميذ الحلقة الابتدائية وعلى تدهور العملية التعليمية (٨).

مشكلة الدراسة :

بالرغم من أهمية دور المعلم باعتباره عاملاً هاماً من عوامل التغيير والتجديد غير أن الدور المتوخى منه لايعطى النتائج المرجوه ، حيث أن هناك شكوى من نقص المدرسين ونقص كفاءتهم المهنية وقصور خلفيتهم العلمية والثقافية لعدة أسباب منها عدم توافر الحافز لديهم ، والعزوف عن مهنة التعليم الشاقة ذات الدخل المحدود ، وقصور اسلوب اختيارهم وتأهيلهم وتدريبهم (٩).

ويرى بعض المربين أن من بين أسباب التخلف الحضارى والأزمة التعليمية هو عدم تقدير المعلم حق قدره مادياً وأدبياً ، وتواضع مكانته الاجتماعية بين مواطنيه ، وهو الأمر الذى تعكسه وسائل الاعلام المختلفة فيما تعرضه من تدنى لمكانة المعلم (١٠).

واذا كان المعلم قد أصاب نجاحاً - فى الأمس البعيد - فى القيام بمعظم الأدوار التعليمية والثقافية والفكرية والاجتماعية والاصلاحية فى عهود الكتاتيب وفى المدارس الريفية ولعب أدواراً متعددة الاوجه والمهمات كأن يكون معلماً ، وخطيب مسجد وواعظاً ، وحكماً فى الخصومات ، ومرشداً زراعياً وصحياً وموجهاً اجتماعياً ، فان المعلم فى الوقت الحالى يمكن أن ينجح فى آداء أدواره المتغيرة والمتطوره إذا ماتجاوز مرحلة القلق على مستقبله المهنى والاجتماعى ومكانته ووضعه الاقتصادى والمرتب الذى يتقاضاه ، واذا ما اتيحت له فرصة الإعداد والتدريب الجيد واكتساب الكفايات الادائية العلمية التى يحتاج اليها فى آداء مهامه ومسئولياته وواجباته .

وفى ضوء ماسبق تبرز مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيسى الآتى :-

ما أهم العوامل المادية والمعنوية التى تقف خلف آداء معلمى الحلقة الابتدائية وتنعكس على عملهم ؟

أسئلة الدراسة :

تحاول الدراسة - فى ضوء السؤال الرئيسى للمشكلة - الاجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية :

(١) ما ظروف عمل المعلم بالحلقة الابتدائية وما أعباءه ومسئولياته ؟

(٢) ما مكانة معلم الحلقة الابتدائية بين كل من معلمى المراحل التعليمية الأخرى وأصحاب المهن المختلفة ؟

(٣) ما الحوافز المادية والمعنوية التى تقدم لمعلمى الحلقة الابتدائية وتؤثر ايجاباً أوسلباً فى عملهم ؟

(٤) ما التصور المقترح لتحسين العوامل المادية والمعنوية لمعلمى الحلقة الابتدائية ؟

أهـداف الدراسـة :

تستهدف الدراسـة التعرف على أهم العوامل المادية والمعنوية ذات الأثر فى اقبال المعلمين على مهنـة التدريس أو عزوفهم عنها ، وفى عملهم ايجاباً أو سلباً . ومدى ملاءمة هذه الحوافز لطبيعة وظروف العمل بالتعليم الابتدائى ومتطلباته . ووضع تصور لتحسين الأوضاع المادية والأدبيـة التى تقدم لهؤلاء المعلمين بما يسهـم فى تحسـين آدائهـم .

أهميـة الدراسـة :

ترجع أهمية الدراسـة الى الاعتبارات الاتيـة :

- إن معلمى الحلقة الابتدائيـة يمثلون قطاعاً كبيراً من المعلمين ، ويضطلعون بالعبء الأكبر فى تربيـة الصغار ، ومع ذلك يجأرون بالشكوى من أوضاعهم المادية والمعنوية رغم ما اتخذه المسئولون من اجـراءات فى هذا السبيل . ولذلك فان التعرف على أهم العوامل المادية والمعنوية المؤثرة فى عمل المدرسـين ووضع تصور لتحسين ظروفهم وأوضاعهم يسهم فى زيادة فعالية جانب من سياسة الوزارة الرامية إلـى تحسين وتطوير التعليم الابتدائى من ناحية والارتفاع بمستوى المعلم من ناحيـة أخـرى .
- وبالرغم من أن دراسـات عديدة أهتمت بإعداد المعلمين وتدريبهـم ومشكلاتهم المهنية ، والبعض منها تناول مهنة التدريس ، الا أن دراسـة العوامل الماديـة والمعنويـة لمعلمى الحلقة الابتدائيـة وانعكاسها على عملهم — على قدر علم الباحث — لم تتطرق إليها هذه البحوث بشكل محدد .

منهـج الدراسـة :

تعتمد الدراسـة على المنهج الوصفى فى تحليل العوامل الاقتصاديـة والمعنويـة ذات الأثر فى آداء عمل معلمى الحلقة الابتدائيـة ، والتعرف على مكانـة هذا المعلم والحوافز الماديـة والمعنوية التى تقدم له .

حـدود الدراسـة :

تقتصر الدراسـة على معلمى الحلقـة الابتدائيـة وتحليل العوامل المادية والمعنوية التى تنعكس علـى عملهـم .

أولا : ظـروف عمل المعلم بالحلقة الابتدائيـة وأعباءه ومسئولياتـــه :

يعمل نسبـة كبيرة من معلمى الحلقة الابتدائيـة فى مناطق نائيـة أو غير حضرية ، وفى فصول ذات كثافة مرتفعـة ، ومع تلاميذ يفتقد بعضهم الاهتمام بالعلم ويظهـر ذلك فى صورة تسرب أو رسوب مايجعله وكأنه يبيـع بضاعة غير مرغوب فيهـا • فالظروف التى يعمل فيها هؤلاء المدرسين — خاصة فى البيئـات النائيـةوالمتخلفـة — مجهدة مما قد تحد من دافعيتهم للعمل أو قد تعوق آدائهم بصورة سليمة •

(١) ظروف وطبيعة عمل المعلم فى الحلقة الابتدائيـة :

تتأثر ظـروف وطبيعة العمل بالحلقة الابتدائية بمكانة وأهمية ونوع هذا التعليم من حيث انتشـاره ليضم كل المواطنين ، كما يتأثر بالتراكمات التاريخية والاجتماعية المصاحبة لنشأته ،وتنظيمه وادارتـه وغيرها من العوامل،وفيمايلى عرضاً لظروف وطبيعة عمل المعلم فى الحلقة الابتدائيـة •

أ• العمل فى أماكن نائيـة وغير حضرية :

نظراً لأن التعليم الاساسى بحلقتيهحق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم فان الدولة تلتزم — وفقا لنص القانون ٢٣٣لسنة ١٩٨٨ — بتوفيره لهم • وقد اقتضى هذا انشاء مـدارس الحلقة الابتدائية فى النجوع والعزب والقرى والكفور وفى المناطق النائية وغير الحضرية لتحقيق هـدف الاستيعاب الكامل للاطفال • ويوضح جـدول (١) توزيع مدارس الحلقة الابتدائيـة وتلاميذها فى الريف والحضـر •

جـدول (١) توزيـع مدارس الحلقـة الابتدائيـة وتلاميذها فى الريف والحضر (١١)

البيان	١٩٩٢/٩١				١٩٩٣/٩٢			
	حضـر		ريـف		حضـر		ريـف	
	مدارس	تلاميـذ	مدارس	تلاميـذ	مدارس	تلاميـذ	مدارس	تلاميـذ
عدد	٥٠٦٤	٣٨٨٧١٣٨	١٠٢٩٧	٣٦٥٤٦٨٧	٥١٤٩	٢٩٧٢٢٣٠	١٠٤٩٨	٣٨١٨٨٩٨
٪	٣٣	٤٤٫١	٦٧	٥٥٫٩	٣٢٫٩	٤٣٫٨	٦٧٫١	٥٦٫٢

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من ثلثى عدد المدارس الابتدائية ، وأكثر من نصف عدد التلاميذ يتركزون فى مناطق ريفية ، ويرجع ذلك الى طبيعة سكان مصر وتركز معظمهم فى القرى ماتطلب امتداد الخدمات التعليمية إليها .

واذا كانت المدارس الابتدائية تنتشر فى الريف بنسبة كبيرة ، الا أن الريف المصرى ليس على درجة واحدة فى تكوينه وخصائصه وبعده أو قربه من عواصم المدن أو المراكز خاصة فى صعيد مصر ولذلك فان هناك مدارساً يتطلب الوصول إليها مشقة وجهد فى السفر والانتقال ، كما أنه يصعب اقامة المدرسين بجوارها سواء لعدم توافر السكن أو متطلبات الحياة والمعيشة فيها ، مثل المدارس ذات الفصل الواحد والتى أنشىء منها فى عام ١٩٩٣ (٣٠٠٠) مدرسة فى الكفور والنجوع والعزب والتى لاتصل إليها خدمات تعليمية (١٢).

ان نصيب المدارس النائية والبعيدة وغير الحضرية غالباً مايكون من أردأ المعلمين أو المغضوب عليهم ، فأفضل العناصر من المعلمين تتجه إلى العمل فى المدن بينما يترك الأطفال فى المناطق الريفية لمعلمين ذوى مستويات تأهيل ضعيفة غالباً . وترجع هذه الظاهرة إلى عدة عوامل منها تساوى المعلمين فى مرتباتهم واجورهم وحوافزهم سواء فى المدن أو القرى - بأستثناء بعض المحافظات النائية - وبالتالى لايتوافر للمعلمين الذين يعملون فى مدارس بعيدة وغير حضرية بدل ندوة أوبدل انتقال أو بدل سكن . وعمل المدرس فى مثل هذه المناطق دون تقديم حافز قد يجعله غير متحمساً له فيتأخر أو يتغيب عنه ، ويسعى إلى النقل من هذه المدارس فضلاً عن ضعف أدائه لشعوره بالغبن واستنزاف مرتبه فى المواصلات ، ولذلك فان نظام الاجور والحوافز يعمل فى اتجاه مضاد لحل هذه المشكلة .

(ب) العمل فى فصول ذات كثافة مرتفعة :

تطلب تحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال الملزمين - فى ضوء عدم كفاية ميزانية التعليم - زيادة عدد الطلاب فى الفصول وزيادة عدد الفترات الدراسية ، وترتفع كثافة الفصول إلى أقصاها فى القاهرة والقليوبية (٥٠ تلميذاً) والجيزة (٤٧ تلميذاً) والاسكندرية (٤٦ تلميذاً) عام ٩٢/١٩٩٣ ، على حين تقل هذه الكثافة كثيراً فى محافظات مثل الوادى الجديد وشمال وجنوب سيناء (١٣).

إن ارتفاع كثافة الفصل تزيد من أعباء وجهد المعلم سواء فيما يتعلق بغرس القيم والاتجاهات أواكساب المعلومات أو حفظ النظام فى الفصل ، الأمر الذى يتعذر معه على المعلم النهوض بمسئولياته كاملة .

واذا كان معلم الحلقة الابتدائيـة فى المناطق الريفيـة وغير الحضرية والنائية يواجه مشكلة الاغتـراب والسفر واستنزاف مرتبة للوصول إلى عمله ، إلا أن زميله فى عواصم المحافظات والمدن والمراكز يعانى من زيادة كثافة عدد التلاميذ فى الفصل ومن كثرة مشكلاتهم • ولايوجد نوع من المكافآت على هذا الجهـد ، كمايتساوى المعلم الذى يدرس نصابه من الحصص كاملة مع المعلم ، الذى يؤدى حصصاً أقل من نصابـه نظرا لاختلاف أعداد المعلمين من مدرسـة ومن ادارة لأخـري •

(ج) انعدام الامكانات ووسائل الراحـة فى أماكن العمل :

من أبسط هذه الامكانات ووسائل الراحة وجود حجرة للمدرسين ، ومقعد سواء فى الفصل أو حجـرة المدرسين ، غير أن أبسط هذه الامكانات غير متوافرة فى مدارس الحلقة الابتدائية ، ويرجع ذلك الى نقـص المبانى المدرسية والتوسع فى الفصول عن طريق الاعتداء على حجرات المدرسين حتى حجرات النشاط لـم تسلم من هذا الاعتـداء •

وتشكل سوء المبانى ونقص المرافق بها فضلاً عن عدم صلاحيتها مصدراً لبعض متاعب معلمى الحلقـة الابتدائية • كما أن المعلم الذى يريد أن يخلو الى نفسه ليفكر أو ليعد دروسـه ـ اذا كان متحمسا لعمله ـ فـلا يجد من الامكانات التى تساعده على هذا الانجاز ، حيث لايجـد إلا أثاث منهالك ، مما يجعـل تواجده فى المدرسـة رهن بالحصص التى يؤديهـا •

د • تفاوت مؤهلات ونوعيات معلمى الحلقة الابتدائيـة :

لقد تأثرت مستويات ونوعيات معلمى الحلقة الابتدائية بأوضاع وظروف نشأة التعليم الابتدائى ومراحـل تطوره حيث ارتبط إعداد أو تعيين هؤلاء المعلمين بالحاجـة إليهم والتوسع الذى طرأ على هذا التعليـم، فعلى سبيل المثال يلاحظ مايأتـى (١٤) :

- استعانت وزارة التربيـة والتعليم بالموظفين الاداريين والسكرتاريـة وذوى الأعمال الكتابية للعمل بالتدريس مع الحاقهم فى دراسات مسائيـة بالصفين الرابع والخاص بدور المعلمـين •
- كما تم الاستعانة براسبى الثانوية العامة الذين التحقوا بدور المعلمين للدراسـة بنظام التعليم عن بعد •
- ونظمت دراسـات لمعلمى المجالين الصناعى والزراعى بالمدارس الصناعية والزراعية مدتها سنتين تقبل الحاصليـن على دبلوم المدارس الصناعية أو الزراعية •

• واخيرا انشئت شعبة التعليم الاساسى بكليات التربية ،لتوحيد مصدر إعداد المعلم مع تصفيـــة دور المعلمين والمعلمات ، وانشئت كليات التربيـــة النوعية لإعداد معلمى التربية الفنية والموسيقيـــــــة والاقتصاد المنزلى وغيرهـــا •

ولم تكن مستويات إعداد معلمى الحلقة الابتدائيـــة واحـــدة ،بل كانت متعددة ومتباينة ، فهنـــاك مستوى كان يبـــدأ إعداده بعد الشهادة الالزاميـــة ، وآخر بعد الشهادة الابتدائية ، ،وثالث بعـــــد الاعداديـــــة ، ورابـــع بعد الثانوية وخاص بعد الجامعة ،وكان خريج كل مستوى يحمل مؤهـــلاً معيناً ، حتى تعددت مؤهلات المعلمين وتباينت (١٥) • ويوضح جدول (٢) توزيع معلمى الحلقـــة الابتدائيـــة تبعا لمؤهلاتهـــم الدراسيـــة •

جـــدول (٢) توزيـــع معلمى الحلقة الابتدائية عام ١٩٩٢/٩١ تبعـــاً لمؤهلاتهـــم الدراسيـــة (١٦) •

البيـــان	مؤهلات عالية		مؤهلات فوق المتوسطة	مؤهلات متوسطة		مؤهلات أخرى	اجمالى عدد المدرســين
	تربوية	غيرتربوية		تربويـــة	غير تربويـــة		
العدد	٦٥٠٢	٩٦٠٠	٨٣١٤٤	١٤٥٧١٣	٢٥٢٢٦	٢٨٧١	٢٧٣٠٥٦
٪	٢ر٤	٣ر٥	٣٠ر٤	٥٣ر٤	٩ر٢	١ر١	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن حملة المؤهلات التربوية (عليا ومتوسطة) بلغت نحو ٥٥ر٨٪ من جملـــة المدرسين ، أى أن أقل من نصف هؤلاء المدرسين غير مؤهلين تربوياً • ويرجـــع ذلك الى أن العجز فـــى المعلمين استدعى فى معظم الأحوال الاستعانة بمن لايحملون مؤهلاً تربوياً ، فمن بين هؤلاء المعلمـــين أولئك الذين يسمونهم (ذوى الصلاحية) ،هذا بالاضافة إلى ذوى الخبرة من معلمى المواد التخصصية كالموسيقى والتربيـــة الرياضيـــــة •

ومعلمو الحلقة الابتدائية من أكثر فئات المعلمين اختلافاً فى مؤهلاتهم ومستواهم المهنى ،فهناك مـــا يقرب من (٥٠) مؤهلاً دراسياً يعمل أصحابها فى هذه المرحلة (١٧) فأصبحت مهنة التدريس وكأنها مهنة لا مهنة له •

وقد أدى تعدد مؤهلات ومستويات ونوعيات معلمى الحلقة الابتدائيـة الى احساس البعض منهم ـ وخاصة حملة المؤهلات العليا ـ بأنهم أفضل من زملائهم ، وأن التعليم الابتدائى ليس المكان المناسب لهـم ومن هنا يعيش هؤلاء المعلمين فى جماعات منعزلة ومتباعدة بعضها عن بعض وأحياناً كجماعات متحاربة ومتباغضـة (١٨) . وينعكس آثار ذلك سلبياً على توافقهم المهنى وآدائهم لمهام وظائفهم ، ممايحد مـن دافعيتهـم .

هـ تعدد سلطات الاشراف والتوجيـه المحلية :

يقوم بالتدريس فى الحلقة الابتدائية مدرس فصل فى الصفوف الثلاثة الأولى ، ومدرس المادة فـى الصفين الرابع والخامس . ويشرف على هذا النوع من التعليم العديد من الموجهين الفنيين ، والموجهين الأول ومدير التعليـم الابتدائى ، فضلاً عن الأجهزة الشعبية والمحلية .

وغالبا ما يعتمد نمط الاشراف الفنى على مفاهيم ومعايير ذاتية للموجهين ، ويتحول دور مدير المدرسة الى (سير توصيل) يعمل على تمرير الأوامر العليا التى لاتناقش إلى المدرسين ، ويقتصر دور المعلمين على دور العمال المنفذين ، فقد أعدوا ليكونوا ـ فى أحسن الاحوال ـ فنيين فى التعليم ، وخير مايرجـى منهم أن يفهموا طبيعة هذا الدور ، وأن يؤدوه كما أمروا بلا أدنى تغيير فيه، ومن ثم فقد أتصف عملهـم بالآليـة والتقليديـة والسلبيـة .

إن الجو العام الذى يحيط بمعلم الحلقة الابتدائية ، وتعقد العلاقات الرسمية والاجتماعية تجعلـه تحت ضغط مستمر ، فهو يواجه بتعليمات العديد ممن هم فوقه ، وأياً كان عدم الرضا بين المعلمين فان عليهم الانصياع ـ شأن غيرهم فى المنظمات الرسمية الأخرى ـ للقواعد والتعليمات لحماية وظائفهـم بصرف النظـر عن توتر العلاقات الداخلية بينهم (١٩) .

ولايقتصر نقد المعلمين على جهات الاشراف وانما يمتد الى أولياء الامور ، إذ أصبح هؤلاء يجادلـون المدرسين ويخطئوهم فى عملهم ، وينتقدونهم فى كفاءتهم لأن بعض الآباء يعتقدون أن مايعلمه مدرسـون الحلقة الابتدائية ليس فوق مستوى علم معظم الناس وقدراتهم .

وتعمل هذه العوامل السابقة فى اتجاه مضاد لحفز المعلمين واقبالهم على مهنة التدريس وعطائهم فيهـا ، وعلى الرغم من ذلك فان هؤلاء المعلمين مطالبين بالقيام بأدوار متعددة ومسئوليات مختلفة فى تربية النشء وإعداده لمواجهـة الحياة العملية .

(٢) أعبـاء ومسئوليات العمل في الحلقة الابتدائيـة :

يتطلـب العمل فى الحلقة الابتدائية استعدادات وقدرات واعداد جيد حتى يمكن للمعلمين النهـوض بمسئولياتهم ، خاصة وأن من يقوم بالتدريس يمارس عمله طوال سنوات عديدة قد تتراوح مابين الثلاثـين والاربعين عاماً ، وهى الفترة التى تعقب تخرج المعلم من مؤسسات الإعداد وتستمر حتى بلوغه سن الاحالة إلى المعاش ٠

ولاتقتصـر مسئوليات معلم الحلقة الابتدائيـة فى نقل المعلومات أو توصيلها إلى الناشئين بل أنهـا تتركز فى تكوين هذه الأجيال وإعدادهم للحياة بمجالاتها المتنوعة فلم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة أو ملقن لها بل أصبح مربيـاً ، فهو أحد مصادر الخبرة والمعرفة للتلاميذ ومنظم لعمليات التعلم وميسر لـه، ومرشداً وموجهـاً للتلاميذ ، ومقوماً لتحصيلهم ونموهم ، وهو فنى فى تقنيات التعليم ، وقائد تربوى وغـير ذلـك ٠

والناس ينظرون إلى المعلمين نظرة تختلف إلى من هم سواهم ممن يقومون بأعمال أخرى غير مهنـة التعليم ،ويتوقعون منه الصواب فيما يفعل ، وأن يكون مثلاً أعلى فى خلقه وعلمه وأعينهم ترقب المعلـم وتصرفاته،وهم من حيث لايدرون يحاسبونه حساباً دقيقا على مايصدر منه من خطـأ ٠

وعلى أرض الواقع فان غالبيـة معلمى الحلقة الابتدائية يهربون من أداء هذه الأدوار أو يعطونها مكاناً هامشياً ، ويعتصمون بالدور التقليدى فى التعليم ٠ وتبقى هذه المطالب الوظيفية شعارات لفظيـة مرسومـة على الورق ٠ فهذه الأدوار والمسئوليات – فى ظل الظروف السيئة التى يعمل بها هذا المعلم – تفترض فيه انساناً خارقاً للعادة ، وكأنه قادرعلى كل شيء خاصة وأن إعداده المهنى لم يمنحـه الكفاءة اللازمـة للقيام بهذه المسئوليات ٠ ولهذا تحاشى كثير من الناس أن يدخلوا هذه المهنة ولم يكن يقبل العمل بها غالباً الا المدفوعين بحاجات اضطراريـة تجعـل القيام بالتدريس تضحيـة كبرى ٠

واذا كانت ظروف العمل فى الحلقة الابتدائية غير محفزة ، وأعباء ومسئوليات المعلم متعددة ومجهدة ، فان السؤال الذي يطرح نفسه ما مكانة معلم هذه الحلقـة بين زملائه من معلمى المراحل الاخرى ؟

ثانيا : مكانة معلم الحلقة الابتدائية بين كل من معلمي المراحل التعليمية الاخرى وأصحاب المهن المختلفة :

تقتضى دراسة العوامل المادية والمعنوية للمعلمين وانعكاسها على عملهم تحليلاً لمكانة معلم الحلقة الابتدائية بين زملائه من معلمى المراحل الاخرى من ناحية وبين أصحاب المهن المختلفة من ناحية أخرى ٠

(١) مكانة معلم الحلقة الابتدائية بين زملائه من معلمى المراحل الاخرى :

على الرغم من أن المعلمين فى مراحل التعليم المختلفة ينتمون الى وزارة ونقابة ومهنة واحدة ؟ الا أن مستويات إعدادهم ومؤهلاتهم تختلف كثيرا بين معلمى الحلقة الابتدائية وغيرهم من المعلمين فى المراحل التعليمية الاخرى ، حتى بين معلمى الحلقة الابتدائية هناك تفاوت بينهم فى مستويات الإعداد ومؤهلاتهم الدراسية وهو ما سبق الاشارة اليه ٠

وتتأثر المكانة الاجتماعية للمعلم - الى حد كبير - بالمستوى التعليمى الذى يبدأ عنده الإعداد لهذه المهنة ، وبمستوى الإعداد ودرجة المؤهل أو الشهادة ، والمرتب والحوافز ، والترقى ، ونوع التعليم الذى يقوم بالتدريس فيه وغيرها من عوامل مجتمعية ٠

وعلى الرغم من أن التعليم الجامعى يعد حالياً الشكل المناسب والمتعارف عليه لإعداد المعلمين ، الا أن هناك نحو ٩٤٫١٪ من معلمى المرحلة الابتدائية لم يحصلوا على مؤهلات جامعية عام ١٩٩٢/٩١ ، بل أنه الى وقت قريب جداً كان معلمو الحلقة الابتدائية يتم إعدادهم بدور المعلمين والتى تعادل المدارس الثانوية العامة ٠

وغالبية الطلاب الذين كانوا يقبلون بدور المعلمين والمعلمات من بين الحاصلين على الشهادة الاعدادية الذين لم يجدوا لهم فرصة فى متابعة التعليم الثانوى (٢٠) ، سواء بسبب ظروفهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو بسبب انخفاض تحصيلهم الدراسى ٠

وقد تأثرت النظرة الى دور المعلمين بالظروف التى مرت بها ، فقد كان مستواها لايختلف كثيراً عن مستوى المدرسة الأولية التى ارتبطت بها عضوياً منها تأخذ طلبتها واليها تعيدهم مدرسين عاملين ، ولهذا لم ترتفع مكانة التعليم الأولى الى مكانة التعليم الثانوى ٠ كما كانت أحوال هذه الدور سيئة مما جعل طه حسين ينادى باصلاح هذه المعاهد حتى لا يشعر فيها الطلاب بأنهم طبقة متواضعة بين طبقات الشعب (٢١)

وحينما كانت الحاجة إلى معلمي الحلقة الأولى تزداد في الوقت الذي لاتجد فيه مدارس المعلمين حاجتها من الطلاب ، كانت السلطات التعليمية تلجأ إلى تقرير حوافز مالية للطلاب ، ومن ثم كانت هذه المدارس لابناء الفقراء والكادحين من أبناء الشعب • فكثيراً ما كانت تتساهل هذه الدور في متطلباتها وتتنازل في شروط القبول بها ، وبذلك أتضعت منزلة معلمي الحلقة الابتدائية وساءت أوضاعهم • (٢٢)

ولارتباط المكانة الاجتماعية بمستوى الإعداد ودرجة المؤهل أو الشهادة فان المعلم الذي يحمل مؤهلاً جامعياً يشغل مكانة اجتماعية تفوق زميله الذي يحمل مؤهلاً دون ذلك ، وهذا مايوضح تدني مكانة معلم الحلقة الابتدائية عن مكانة معلم المرحلة الثانوية •

واذا كان قد تم توحيد مصدر إعداد معلم الحلقة الابتدائية تحت مظلة كليات التربية ابتداءً من العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ ، حيث صدر القرار الوزاري (٩٦٦) لسنة ١٩٨٨ بانشاء شعبة لإعداد معلم التعليم الابتدائي كما أنشيء عدد من كليات التربية النوعية في هذا العام ، إلا أن هناك تمييزاً وتفريقاً بين نوعية الطلاب المقبولين في هذه الشُعب وغيرهم من الطلاب في الشُعب الأخرى من حيث نقص مجموع درجاتهم ، بل أن كليات التربية النوعية في سبيل الحصول على دعم مادي من الطلاب سمحت للحاصلين على ٥٠٪ بالالتحاق بها •

فقد ظهر تمييز في اسلوب القبول والإعداد بين معلمي الحلقة الابتدائية وغيرهم من المعلمين في المراحل الأخرى حتى بعد أن تم توحيد مصدر إعدادهم والارتفاع بمستواهم للتعليم الجامعي • كما ظهر هذا التمييز والتفرقة في اسلوب الترقي ، إذ أن معلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يشعر بالأمان والاستقرار منذ اللحظة التي يلتحق فيها بكلية التربية حيث أنه يعلم مقدماً أنه سيأتي عليه اليوم الذي ينتقل فيه إلى التدريس في الثانوي العام ، مما ينعكس على زيادة اقباله على عمله ، على حين أن الطالب الذي يلتحق بشعبة التعليم الابتدائية في كلية التربية يشعر بأن باب الترقي والانتقال إلى المرحلة الثانوية مغلق أمامه مما دفع كثير من هؤلاء الطلاب إلى محاولة التحويل من كليات التربية أو اعادة الثانوية العامة (٢٣) • ويعني هذا أن معلم الحلقة الابتدائية في مرتبة أدنى من معلم الحلقة الثانية ، وهو الأمر الذي يدعم النظرة القديمة إلى معلمي المراحل التعليمية •

غير أن العبء التدريسي لمعلم الابتدائي أكبر من زميله في المراحل الأخرى من التعليم ، كما أن مؤهلات معلمي التعليم الابتدائي في الدول المتقدمة تكشف عن أنهم يتميزون بمستويات دراسية أعلى من أقرانهم معلمي المراحل الاخرى ، وبالتالي فرواتبهم وحوافزهم أعلى، وهو الأمر الذي ينبغي علاجه بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي في مصر (٢٤) •

ولم يعد من القبول النظر الى معلم الحلقة الابتدائيـة كمعلم صغير من حيث الدرجة والكفاءة والمنزلة، خاصـة وأن تعليم الاطفال يحتاج الى قدرات ومهارات ومعارف لايلم بها إلا معلم كـفء يُعـد على أعلـى مستويـات الإعـداد .

(٢) مكانة معلم الحلقة الابتدائيـة بين أصحاب المهن المختلفة :

لقد أخـذ المعلم ـ فيما مضى ـ مكانة فى كثير من الدول النامية بعد أن تقلص نفوذ الاستعمار منها ونالت استقلالها ، فهو مرب للأجيال ـ بصرف النظـر عن مستوى إعداده المهنى ـ وحظى باحترام المجتمع ، ونال منزلة أعلى نسبياً من منزلة سكان بيئته الآخرين لامن حيث الثراء ـ فهو فقير مثلهم ـ بل بموارده الفكريـة والتى قد لاتتوافر للكثير من أفراد مجتمعه ، وهذا مايعوضـه عن أحواله الماديـة المتواضعـة .

غير أنه حدث بعض التغيرات المجتمعية خلال السنوات الأخيرة فى كثير من الدول النامية ـ ومنها مصر ـ حيث قفزت مهن أخرى الى السطح وتراجعت مهن التدريس ، الأمر الذى أدى إلى اهتزاز مكانة المعلم وكثرة المشكلات التى يعانى منها (٢٥) ، فالدخل الذى يحققـه العمل بالتدريس فى الحلقة الابتدائية غالبا مايكون غير كـاف بل ومتواضعاً فى معظم الأحوال ، على حين يتطلب هذا العمل جهوداً كبيرة ، ولذلك فان الشباب الأذكيـاء والأكفاء يبحثون عن مجالات أخرى غير التدريس فى الحلقة الابتدائية لكى يحققوا حياة أفضـل وتقديراً أعظـم، وكثيراً مايشعر معلمو هذه الحلقة بأنهم أفراد قد خاب طموحهم فصاروا معلمين بالضرورة ويحتفظون بشعور كامـن بالفشـل وعدم الرضا الذى قد يضر بهم أو بتلاميذهم ولو عن طريق غير مباشر .

ففى دراسـة على عينة ممثلة لمجتمع المدرسيين العاملين بالحلقة الابتدائية، عبر كثير منهم عن حقيقـة أوضاعهـم ، والتى تعكسها بعض العبارات التى استجابوا لها والتى يرون فيها أنفسهم كالآتـى :" حمار" شغـل لايحق له أن يشكو، وآلة مسيرة لا أرادة لها ، وموظف مسكين منكر فى المجتمع ، وجندى مجهول بلانصـب أو تكريم ، وقنطرة يعبر عليها الناس ، وشمعه تحترق فى صمت (٢٦) .

واذا كانت هذه العبارات تعكـس نظـرة المدرس المتدنيـة نحو عمله ومكانته ، الا أنه يعانى أيضا من النظرة المتدنية الى مهنته ومكانته من قبل المجتمع ، فكثير من الناس ينظرون إلى مهنة التدريس فى الحلقـة الابتدائية على أنها مهنة لاتستدعى توافر صفات معينة ، بل أن البعض يعتبرها أكثر مناسبة للنساء مثل التمريـض والسكرتارية حيث تقتصر على تقديم الرعاية لأشخاص آخرين ، وأن مايدرسـه المعلمون فى هذه المرحلة ليس أعلـى كثيرا من مستوى معظم الآباء . فمكانـة هذا المعلم أقل من مكانة أصحاب المهن الأخـرى (٢٧) .

وعلى الرغم من أن بعض الأفراد قد يكون لديهم القدرة على التدريس ، ومنهم من يقدرها ويقدر المشتغلين بها ، الا أنه لايرضيهم الانخراط فيها واتخاذها كمهنة • فمعظم الشباب فى الوقت الحالى يتطلعون إلى وظائف أخرى غير التدريس فى الحلقة الابتدائية سعياً وراء مهنة أكثر بريقاً اجتماعياً ، فهملاينظرون الى التدريس نظرة الرضا والارتياح وكثير منهم يفضلون مهناً أخرى بل وبعضهم يجعلها آخر مكانة اذا ماأغلقت عليهم الدراسات الجامعية، ويرجع ذلك إلى تواضع المركز الاجتماعى للعاملين بها ، وما يتبع القيام بها من مشاق ، وقلة الجزاء المادى الذى يقابل العمل بها •

وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن عدم رغبة طلاب الثانوية العامة فى الالتحاق بمهنة التدريس يرجع الى عدة أسباب معنوية منها تواضع النظرة الاجتماعية بنسبة استجابة ٥٢٪ لدى طلاب القسم العلمى، ٥٥٪ لدى طلاب القسم الادبى (٢٨)

وتسهم وسائل الاعلام المختلفة فى تعزيز نظرة المجتمع المنفرة نحو معلم المدرسة الابتدائية ، وتكوين اتجاهات سلبية نحو المعلم ومهنة التعليم فى المجتمع ، حيث أبرزت تبرم المعلم من أوضاعة المادية والاجتماعية وضيق سبل العيش، وتفاقم مشكلاته ، ومنها المعاملة السيئة التى يتلقاها من أولياء أمور التلاميذ، وبشكل يجعله انسان هزلى واضحوكة أو مستحقاً للعطف على أوضاعه والرثاء على أحواله •

ثالثاً : الحوافز المادية والمعنوية التى تقدم لمعلمى الحلقة الابتدائية :ــ

تعد الحوافز المادية والمعنوية من أهم الأدوات التى يمكن استخدامها فى محاولة دفع المعلمين إلى بذل مزيد من الجهد والعطاء باعتبارها مجموعة من المغريات التى تقدمها الادارة للحصول على أفضل النتائج المرجوه (٢٩)

وتشمل الحوافز المادية التى تقدم لمعلمى الحلقة الابتدائية الاجور أو المرتبات وبعض الحوافز المقررة لهم شهرياً ، أو موسمياً مثل مكافأة الامتحانات ، والحوافز المتميزة ، على حين تشمل الحوافز المعنوية الترقيات والاجازات ، والتقدير الادبى مثل تكريم المعلمين المثاليين وشهادات التقدير والاوسمه، وفيمايلى عرضاً لهذه الحوافز •

(١) الحوافز المادية :

يتوقف مستوى الفرد الاقتصادى والاجتماعى على مقدار مايحققه الدخل له من رفاه، ولذلك فان الاهتمام بوضع سياسة رشيدة للرواتب وتحديدها من أهم العوامل التى تساهم فى رفع معنويات الأفراد وتنعكس على درجة رضائهم عن عملهم •

واذا كان العصر الحالى تزداد فيه الاعتبارات المادية باستمرار ، فان نظام الرواتب الذى يتفق وأعباء ومسئوليات وجهد المعلم كفيل بجذب العناصر من ذوى الاستعدادات والقدرات المناسبة للتدريس والاحتفاظ بهم ، وزيادة دافعيتهم (٣٠) .

ويعتمد هيكل الرواتب للعاملين فى مجال التعليم على جدول الرواتب ذو الدرجات الثابتة ، وترتبط الزيادة فى الراتب بسنوات خبرة المعلمين من ناحية ومؤهلاتهم الدراسية من ناحية أخرى ، ويزداد كلما زادت مؤهلاتهم أو عدد سنوات خدمتهم .

وقد أدى جمود هيكل الرواتب ذو الدرجات الثابتة الى تزايد المشكلات التى تسببت فى حدوث قلق واستياء بين المعلمين والمهتمين بشئون التعليم ونادت العديد من الدراسات والتقارير بضرورة اعادة النظر فى الهيكل الحالى لرواتب المعلمين ، وبحيث يكون دخلهم منافساً لدخل أى عامل فى الدولة حتى يرضى عن مهنته ولا يضيع وقته فى الدروس الخصوصية (٣١) .

والخلل فى هيكل اجور المعلمين يرجع الى تراكمات تاريخية واجتماعية ، فاذا كان المدرسون يتمتعون بالمساواه مع غيرهم من أصحاب المهن الأخرى فى بداية الخدمة فقط ، الا أنه مع مرور الوقت تصبح مرتباتهم أقل من زملائهم لأن هناك اختلافات بين موظفى الدولة فى عدد سنوات الترقية لدرجة مالية أعلى ، فبعضهم يرقى بعد الحد الأدنى للاقدمية مباشرة والبعض الآخر قد يبقى دون ترقية لمدة طويلة . وتشير مرتبات العديد من دفعات الخرجين الى أن المدرسين فى وضع أقل بالنسبة لأقرانهم فى الخدمة المدنية ولهذه المشكلة تاريخها الطويل ، وفى مرحلة من مراحل تطورها سنة (١٩٤٣) صدر قانون مشهور لعلاجها عرف باسم (قانون المنسيين) ، وبموجبه فان كل موظف مضى ١٥سنة فى درجة معينة رقى إلى الدرجة التالية ، ولكن المشكلة ظلت قائمة رغم صدرور قانون الرسوب الوظيفى بعد ذلك .

وهناك دول عديدة لاتقدم للمعلمين أجوراً مناسبة حتى بعض الدول المتقدمة والغنية نتيجة للنظرة المتدنية إلى المعلم ومكانته فى المجتمع ، فعلى سبيل المثال يضطر كثير من المعلمين فى الولايات المتحدة الامريكية بسبب سوء المعاملة المادية إلى احتراف عمل جانبى آخر مثل أعمال التأمين وغيرها ، وكثيرا ماتكون حالتهم أحسن وأيسر اذا ماتركوا التعليم الى عمل آخر (٣٢) . وعلى العكس من ذلك فان المعلم اليابانى فى وضع اجتماعى ومادى مرموق ومرتبه أعلى من مرتب أى موظف حكومى آخر (٣٣) .

وعلى الرغم من أن المسئولين فى مصر قد خصصوا فى عام ١٩٩٢/٩١ مبلغ (٧٢) مليون جنيه لمعالجة الرسوب الوظيفى للمعلمين واصلاح أحوالهم (٣٤)، الا أن هذه المخصصات غير محسوسة ولم تعالج كل مشكلات المعلمين ومنهم معلمى الحلقة الابتدائية ويرجع ذلك الى كثرة أعداد المدرسين وتراكم مشكلاتهم على مدى زمنى طويل ، مما يؤدى الى شعور هؤلاء المعلمين بالغبن ويضعف روح الانتماء للمهنة ويقلل من آدائهم • ففى دراسة حديثة لمعهد التخطيط القومى (١٩٩٤) أتضح أن متوسط مرتبات المدرسين تبلغ نحو ٥٠٪ تقريباً من متوسط الدخل الفردى على المستوى القومى (٣٥).

وازاء انخفاض مرتبات المعلمين أضطر الكثير منهم الى زيادة دخولهم سواء عن طريق الدروس الخصوصية أو عن طريق البحث عن عمل اضافى والاشتغال بالاعمال الحرفية مثل السباكة وأعمال الدهان والنجارة غيرها وهذه الأعمال تؤثر على استقرار المعلم فى التدريس ورغبته فيه ، كما تؤثر فى نظرة المجتمع الى المعلم ومركزه الاجتماعى •

وهناك قصور فى سياسة الاجور تتمثل فى ضغط تباين المرتبات مما يؤدى الى مساواه المعلمين فى المناطق المحرومة مع زملائهم فى المناطق الحضرية ، وللتغلب على هذه المشكلة لجأت بعض الدول العربية الى منح المعلمين بدل مهنة أو بدل ندرة أوبدل انتقال أو بدل سكن • ولذلك فان هيكل أجور المدرسين فى مصر ينبغى أن يراعى كثافة الفصول وصعوبة بيئة التعليم واختلاف درجة المسئولية وغيرها من العوامل الاخرى •

فعلى سبيل المثال فان راتب مديرالمدرسة الابتدائية أعلى عادة من راتب المعلم بصرف النظر عن آداء كل منهما ، غير أنه ليس هناك سبب يدعو لأن يكون راتب المعلم ذى الكفاءة العالية أقل من راتب مدير المدرسة ذى الكفاءة المنخفضة • واذا كان هناك تبرير للرواتب الاضافية لمديرى المدارس بسبب الاعمال والمسئوليات والمهام الاضافية التى يقومون بها ، الا أن هيكل الرواتب الحالى لايوفر حافزا مادياً للتدريس الجيد، حيث يستمر المعلمون فى الصعود على سلم الاجور بسرعة واحدة سواء منهم المعلم الممتاز للغاية أوالضعيف جداً ، ويعد هذا الأمر من عيوب هيكل الرواتب ذى الدرجات الثابتة ،ولذلك فان بناء هذه الكوادر الآلية للاجور لايكافىء المعلم المعلم الممتاز فى تدريسه، والافتراض القائم هنا هو أن كفاءة جميع العاملين متساوية •

كما أن التحاق معلم الحلقة الابتدائية ببرامج التأهيل للمستوى الجامعى وحصوله على الشهادة الجامعية الاولى لايضيف إلى راتبه شيئا ، ويتساوى فى ذلك مع المدرس الذى لم يلتحق بهذه البرامج فتقل الرغبة فى الالتحاق بها ، وينعكس أثره على مستوى معلم هذه الحلقة وعلى العملية التعليمية •

أما فيما يتعلق بالحوافز التى تصرف للمعلمين شهرياً ، فانها تميز بين المعلمين على أساس المرحلة التى يقومون بالتدريس لها ، حيث يصرف لمعلمى التعليم الاساسى (١٢) جنيهاً شهرياً ، (١٥) جنيهاً لمعلـــم التعليم الثانوى والفنى ، (١٧) جنيها لمعلم التعليم الفنى نظام السنوات الخمس (٣٦) بصرف النظر عن مستوى الانجاز • وأغلب الظن أن هذه الحوافز هى نوع من التعويض لنقص مرتبات المدرسين • غير أن مدرس الحلقة الأولى هو أكثر فئات المعلمين احتياجاً الى تعويض نقص مرتبه ، ومن ثم فان قلة مايصرف له من حوافز بالمقارنة بزميله معلم التعليم الثانوى يُعـــد أحد جوانب القصور فى أسلوب الحوافز المادية ، وينعكس على النظرة إلــــى مكانــــة معلم التعليم الابتدائى بين زملائه المعلمين فى المراحل الأخرى •

والحوافز التى تصرف لمعلمى مدرسة ذات الفصل الواحد قليلة لاتغرى المدرسين للعمل بها ، مما قد يكون سببـــــــا فى اضطرار مديريات التربية والتعليم الى الاستعانة بمدرسين بمكافآت بينما يوجد زيادة فى معلمى الحلقة الابتدائية (٣٧).

وقد كان من بين توصيات مؤتمر تطوير مناهـــج التعليم الابتدائى (١٩٩٣) تحسين بيئة وظروف العمل والاوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم عن طريق (٣٨):

- تمييز معلمى الحلقة الابتدائية عن غيرهم من معلمى الحلقات الأخرى من حيث المكافآت والحوافز بشكل ملموس وذلك من أجل جذب أفضل العناصر لمهنة التعليم فى الحلقة الابتدائيـــــة •
- توفير مقابل بدل طبيعة عمل لمعلم الحلقة الابتدائية على نحو يعادل مايبذله من جهـد فى هــــــــذه الحلقـــــة •

(٢) الحوافـز المعنويـــــــة :

هناك علاقة بين الجـــزاء المادى والأدبى واتجاهات المعلم نحو عمله إذ أن تقدير المجتمع لمهنتــــه واعتبارها من المهن الرئيسية لبناء المجتمع يشعر المعلم بالاعتزاز بهذه المهنـــة (٣٩).

ومن عرض مكانة معلم الحلقة الابتدائية سواء بين معلمى المراحل الأخرى أو بين أصحاب المهـــن المختلفة تبين تدنى نظرة المجتمع لهذا المعلم ، ويُعد هذا فقداً لأهم عنصر من عناصر الحوافز المعنوية •

أما ترقيات معلم هذه الحلقة — وهو مايعرف "بالترقيات الادبية " — لايترتب عليها أية زيادة فى مرتبة نظراً لعدم مناظرة الوظائف بالمرتبات ، فمثلا المدرس الذى يرقى إلى مدرس أول أو وكيل مدرسة لايترتب على هـــذه الترقية أى زيـــــادة فى مرتبـــــه •

وقد ينظر أبناء الطبقة المتوسطة ودون المتوسطة إلى مهنة التدريس على أنها أداة للحراك الاجتماعي Social Mabilty ، غير أنهم سرعان مايجدون أنفسهم - فى ظل هذه المهنة - فى حالة سكون أو بطء فى هذا الحراك الاجتماعى ، فينفرون منها لبطء الترقيات الأدبية من ناحية ، ولعدم ارتباطها بالحوافز المادية من ناحية أخرى .

ويُعد النقل من المناطق النائية أو غير الحضرية أو الاحياء المتواضعة إلى مدارس المدن أو المدارس الراقية نوع من الحوافز التى تقدم إلى العناصر الممتازة من المعلمين ، غير أنها من أدنى هذه الحوافز التى تشجع هؤلاء المدرسين فى عملهم واقبالهم عليه . وقد تكون العطلات الدراسية أحد الحوافز - غير المباشرة - والملازمة لمهنة التدريس . غير أن كثير من المدرسين الذين يعطون دروساً خصوصية لايرغبون فى هذه الاجازات بالمرة ، ومن ثم تقل أهمية هذا الحافز لديهم .

واذا كانت الترقيات الأدبية التى تمنح لمعلمى الحلقة الابتدائية بمثابة حوافز هشه ، فان حصول المعلم على شهادات دراسية أعلى أثناء الخدمة أو حضوره لبرامج تدريبية لايترتب عليه أى نوع من الجزاء المادى أو الأدبى ولذلك فان التعليم مهنة لاتقدم مسالك مفتوحة أو متنوعة للترقية أمام معلمى الحلقة الابتدائية بحيث تعوضهم النقص فى المرتبات .

أما تكريم المعلمين المثاليين - وهو ماتقوم به نقابة المهن التعليمية كل عام - فهو قاصر على عدد محدود جداً ممن ترشحهم مديريات التربية والتعليم فى ضوء اعتبارات غير موضوعية غالباً ، حيث يأتى معظمهم من العاملين بديوان هذه المديريات الذين لايمارسون التدريس . حتى هذا التكريم لاتصاحبه التغطية الاعلامية المناسبة أو الجزاء المادى أو الادبى الملائم بحيث أصبح تكريما مفرغا من سر فاعليته .

وتعد الرعاية الصحية والاجتماعية للمعلم أحد الحوافز المعنوية والتى تنعكس على عمله ، فشعوره بأنه محل اهتمام سوف يجعله أكثر عطاء ، غير أن مايقدم للمعلم فى هذا المجال لايتفق مع جهده وطبيعة عمله . ويتضح تدنى هذه الرعاية بما تقدمه الشركات فى القطاع العام والخاص أو المختلط لعمالها من رعاية صحية واجتماعية بما يقدم للمعلم . والذى يقتصر على ماتقوم به نقابة المهن لتعليمية من أعمال خدمية واجتماعية وهى هامشية ورمزية ولاتصل الى جموع المعلمين . ولذلك أوصى مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى بضرورة توفير الرعاية الصحية والاجتماعية لهذا المعلم سواء عن طريق وزارة التربية والتعليم أو نقابة التعليم .

نتائـــج الدراســـة :

(١) بينت الدراســة أن ظروف وطبيعة عمل المعلم فى الحلقة الابتدائية هـــى كالآتــــى :

أ٠ إن نحو ١ر٦٧٪ من اجمالى مدارس الحلقة الابتدائية يتركز فى ريف مصر (قرى وكفور ونجوع وعزب) تضم نحو ٢ر٥٦٪ من اجمالى تلاميذ التعليم الابتدائى ولايتوافر للمعلمين فى هذه المناطق بـدل ندرة أو بدل انتقال أو سكن ، ويصعب على كثير من المدرسين الاقامة بجوارها مثل مدرسة ذات الفصـل الواحد ٠ وقد ينعكس هذا على عمل المعلم فيتأخر أو يتغيب عنه ويسعى إلى النقل من هـذه المدارس ٠

ب٠ ترتفع كثافة الفصول فى كثير من محافظات الجمهورية وخاصة فى عواصم المحافظات والمدن والمراكز ولايوجـد نوع من المكافآت على هذا الجهـد ٠

ج٠ إن المعلم فى الحلقة الابتدائية لاتتوافر له ـ فى مكان العمل ـ أبسط الامكانات ووسائل الراحة مثل حجرة للمدرسين أو مقعد له فى الفصل ، الأمر الذى يحد من حماس المعلمين لعملهم ، ويجعـل تواجدهم فى المدرسة رهن بالحصص التى يدرسونها ٠

د٠ تتباين وتتعدد مستويات ومؤهلات معلمى الحلقة الابتدائية ،وهناك نحو (٥٠) مؤهلاً دراسياً يعمل أصحابها فى هذه المرحلة ، ونحو ٢ر٤٤٪ من اجمالى عدد المدرسين غير مؤهلين تربويـــاً ، ويؤدى هذا الى عدم تجانس المعلمين وينعكس هذا على عملهم ٠

هـ٠ تتعدد سلطات الاشراف والتوجيه الفنى لمعلم الحلقة الابتدائية ، ويواجه نقداً من أولياء الامـــور ، مما يجعل المعلم تحت ضغط مستمر ٠

وعلى الرغم من تعدد أعباء ومسئوليات المعلم فى الحلقة الابتدائية ،الا أن هذه العوامل السابقة تعمل فى اتجاه مضاد لحفز المعلمين واقبالهم على مهنة التدريس وعطائهم ، ومن ثم فان كثير من المدرسين يعطون مكانـاً هامشياً لهذه الأعباء والمسئوليات ٠

(٢) أوضحت الدراســة مكانة معلم الحلقة الابتدائية بين كل من معلمى المراحل التعليمية الأخرى وأصحاب المهن المختلفة وذلك على النحو التالى :

أ٠ تقل المكانة الاجتماعية لمعلم الحلقة الابتدائية عن مكانة زملائه من معلمى المرحلة الثانوية نظـــرا لارتباط هذه المكانة بمستوى الإعداد والمؤهلات الدراسية ، وهناك نحو ٩٤٫١٪ من معلمى الحلقة الابتدائية لم يحصلوا على مؤهلات جامعية ٠

ب٠ ترتبط نظرة المجتمع ومكانة المعلمين بالمرحلة التعليمية التى يعملون بها ، وتقل هذه النظـــرة والمكانة لمعلم الحلقة الابتدائية ، حيث ينظر إليه كمعلم صغير من حيث الدرجة والكفـــاءة والمنزلـــة ٠

ج٠ على الرغم من أن كثير من الأفراد يقدرون مهنة التدريس ، الا أنه لا يرضيهم الانخراط والعمل بهـا وخاصة فى التعليم الابتدائى ، نظراً لأنها محدودة الدخل ،فضلاً عن نظرة المجتمع ووسائـــل الاعلام التى لم تنصف هذا المعلم ، مما أدى الى تدنى مكانته بين أصحاب المهن المختلفة ٠

(٣) أشارت الدراسة الى قصور الحوافز المادية والمعنوية التى تقدم لمعلمى الحلقة الابتدائية وذلك على النحـو التالـــــى :

أ٠ على الرغم من تخصيص مبلغ (٧٦) مليون جنيه عام ١٩٩٢/٩١ لمعالجة الرسوب الوظيفـــى للمعلمين واصلاح أحوالهم ، إلا أن هذه المخصصات لم تكن محسوسة ،ولم تعالج كل المشكلات المتراكمة للمعلمين ، حيث أن متوسط مرتباتهم حالياً يبلغ نحو ٥٠٪ تقريباً من متوسط الدخـل الفردى على المستوى القومى ٠

ب٠ إن هناك قصور فى سياسة الاجور ذو الدرجات الثابتة تتمثل فى مساواة المعلمين فى المناطـــق المحرومة مع زملائهم فى المناطق الحضرية ، وصعود المعلمون على سلم الاجور بسرعة واحـــدة سواء منهم المعلم الممتاز أو الضعيف جـدا ٠

ج٠ كما أن التحاق معلم الحلقة الابتدائية ببرامج التأهيل للمستوى الجامعى لايضيف الى راتبـه شيئاً ويتساوى مع غيره الذين لم يلتحقوا بهذه البرامج ٠

د٠ إن هناك تفرقة بين المعلمين فى الحوافز التى تصرف لهم شهرياً ، حيث تقل لمعلمى الابتدائى عن الثانوى ، رغم أن مدرسى الحلقة الابتدائية هم أكثر فئات المعلمين احتياجا الى تعويض نقـص مرتباتهم ٠ كما أن الحوافز التى تصرف لمعلمى مدرسة ذات الفصل الواحد قليلة لاتغرى المدرسين للعمل بهـا٠

هـ. ان ترقيات المعلمين لايترتب عليها أي زيادة في مرتباتهم ،فضلاً عن أنها بطيئة ، كما أن حصول المدرس على شهادات دراسيـة أثناء الخدمة لايترتب عليه أي نوع من الجزاء الأدبي .

و. هنالك حوافز معنوية قد تكون قليلة الأهمية لدى معظم المدرسين تتمثل في العطلات الدراسية أو النقل من المناطق النائية أو غير الحضرية الى مدارس المدن .

ز. وتكريم المعلمين المثاليين قاصر على عدد محدود جداً حيث يتم اختيارهم في ضوء اعتبارات غير موضوعية حتى هذا التكريم لايصاحبة التغطية الاعلامية المناسبة .

ح. لاتقدم للمعلم الرعاية الصحيـة والاجتماعية المناسبة ، وماتقدمـه نقابـة المهن التعليميـة منها لايصـل إلى جموع المعلمـين .

مقترحـات الدراســـة :

(١) نظـرا لوجود مجموعة من العوامل السلبية التى تتعلق بظروف وطبيعـة عمل المعلم فى الحلقة الابتدائية لذلك تقتـرح الدراســة مايأتـــــى :

أ· تقرير بدل سكن أو بدل انتقال للمدرسين فى المناطق الريفيــة والنائيــة نظراً لتركيز نسبــة كبيرة من المدارس الابتدائية فى هذه المناطق ولتشجيع المعلمين على العمل بها ·

ب· تخفيض نصاب المعلم من الحصص فى الفصول المرتفعة الكثافة حتى يستطيع تركيز جهده ووقتـــه لعملية التربية والتعليم فى هذه الفصول ·

ج· توفير وسائل الراحــة للمعلمين مثل تخصيص حجرات أو حجرة للمدرسين حتى يستطيع المدرس أن يخلو لنفســه ويفكر فى إعداد دروســه ، وتوفير المقاعد فى الفصول ، ودورات المياة الصالحــة بحيث تكون المدرســة بيئة مشجعــة على العمـــل ·

د· نظرا لتعدد مستويات ومؤهلات المعلمين وعدم تجانسهم لذلك يقترح إعداد برامج تأهيل للمستــوى الجامعى لتشمل جميع العاملين فى الخدمة ، بما يسهم فى اذابة الفوارق بين فئات المدرســـين ويؤدى إلى الانسجام المهنى ووحدة المهنة ·

(٢) نظرا لتدنى مكانة معلم الحلقة الابتدائية بين كل من معلمى المراحل التعليمية الأخرى وأصحاب المهـــن المختلفة لذلك تقترح الدراســة مايأتــى :

أ· ضرورة الإعداد الموحد للمعلمين وتخرجهم من المستوى الجامعى بما فى ذلك معلمى المجـــالات العلمية الذين يعدون حالياً فى المدارس الثانوية الصناعية والزراعـية بما يعمل على اذابة الفوارق الموجودة بين المدرسين ·

ب· تشجيع المعلمين على الالتحاق بالدراسات العليا وذلك بتقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم حـتى يحصلوا على قدر أفضل من التعليم ومن الخبرة التربوية بما يساهم فى الارتفاع بمكانه المعلمـــين فى المجتمـــع ·

ج· وضع كادر مالى خاص بالمعلمين لاختلاف طبيعة العمل التعليمى عن العمل بدواوين الحكومة بما يتيح للمعلم حياة كريمة ويشعره بأهميته وعلو منزلته فى المجتمع ، إذ أن تحسين أوضاعه الاقتصادية يؤدى الى تحســين أوضاعه الاجتماعية ·

د. العمل على توجيه جهد اعلامى يؤدى الى تغيير النظرة الاجتماعية والرأى العام تجاه المعلــــم، وحذف كل مايقلل من شأن المعلم ومهنته ،وأن تكون المادة الاعلامية المقدمة محايدة وواقعية دون مبالغــة .

(٣) نظراً لقصور الحوافز المادية والمعنوية التى تقدم لمعلمى الحلقة الابتدائية لذلك يقترح مايأتــى :

أ. تقرير بدل تعليم يصرف للمعلم بنسبة معينة من راتبـــه .

ب. صرف منحـــه سنوية تعادل مرتب شهر مثلاً بمناسبة عيدالمعلم فى فبراير من كل عام كالمنحه التى تصرف للقوات المسلحة فى اكتوبر .

ج. تعزيز بند مكافآت وبدلات الامتحانات والتصحيح حتى تتساوى مع الجهد المبذول .

د. تقرير علاوه للمدرسين الذين يحصلون على مؤهلات عليا أثناء الخدمة لحفز المدرسين على الالتحاق بهذه البرامج .

هـ. عدم ارتباط الحوافز التى تصرف للمدرسين بالمرحلة التى يدرسون بها ، إذ أن مدرس التعليـــم الابتدائى من أكثر فئات المدرسين احتياجا الى تعويض نقص مرتباتهم .

و. زيادة الحوافز التى تصرف لمعلمى مدرسة ذات الفصل الواحد بحيث لاتقل عن ٥٠٪ من المرتب مما يحفز المدرسين للعمل بها بدلا من الاستعانة بمدرسين بمكافآت وهم غير معدين تربويا .

ز. زيادة اعداد المكرمين من المعلمين المثاليين وأن يتم اختيارهم ممن يقومون بالتدريس فعلا ومنحهم مقابل مادي وأدبي يليق بمهنة التعليم ،وأن يصاحب هذا التكريم التغطية الاعلامية التى ترفع مــن مكانــة المعلــــــم .

ح. اصدار تشريع ينص على ترقية المعلمين متى قضوا فترة معينة فى الدرجة ، وأن يترتب على هــــذه الترقية زيـــادة فى مرتباتهـــم .

ط. تقديم الرعاية الصحية والاجتماعية للمعلمين سواء من خلال الحكومة أو نقابة المهن التعليميـــــة لتصل خدماتها الى جميع المعلمين مثل تخفيض أجور المواصلات العامة للمعلمين بنسبة معينة، وأنشاء المؤسسة الاقتصادية للمعلمين لتقديم السلع الاستهلاكية والمعمرة باسعار ميسرة ، وأن تنشأ مجـــلة للمعلمين تناقش مشكلاتهم وأوضاعهم ، وتعبر عن آرائهم خاصة بعد أن توقفت مجلة الرائـد عن الصدور .

المراجـــــع :

(١) جمهوريـة مصر العربية ـ وزارة التعليم : مشروع مبارك القومى ـ انجازات التعليم فى عامين ،القاهرة : اكتوبر ١٩٩٣ ، ص ص٢٥-٢٧ .

(٢) ـــــــــــــــــــــ : التعليم للجميع فى جمهورية مصر العربية ـ اجتماعات الدول التسع حول التعليم للجميع ، القاهرة :اكتوبر ١٩٩٣ ،ص٤١ .

(٣) سعيد التـــــــــل وآخرون : المرجع فى مبادىء التربية ، مراجعة موسى جبريل ، الاردن : دار الشروق للنشر والتوزيـع ، ١٩٩٣ ، ص٦٨١ .

(٤) سعيد اسماعيل علـــــــى : " التعليم كمهنة" فى سعد مرسى أحمد وآخرين : المدخل فـــى العلوم التربوية ،القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٠ ، ص ص٢٩ ، ٣٠ .

(٥) عرفات عبدالعزيز سليمـــان : المعلم والتربية "دراســة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنــــة" القاهرة :الانجلو المصرية ، ١٩٩١ ، ص٢٤٣ .

(٦) أحمد حســـن عبيـــــد : فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة) ، ط٢ ،القاهرة :الانجلو المصرية ، ١٩٧٩ ، ص ص٢٤٦ ، ٢٥١ .

(٧) جمهوريـة مصر العربيـــــة : وزارة التربية والتعليم : مشروع مبارك القومى ،المرجع السابق ، ص٢٥ .

(٨) محمد على حافـــــــــظ : "تطوير التعليم الابتدائى فى مصر" فى مؤتمر تطوير مناهـــج التعليم الابتدائى ، الجزء الثانى (تقارير مجموعات عمل المؤتمـــر وملاحـــق أخرى) ، ١٨ ـ ٢٠ فبراير، القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٣ ، ص ص٢١٨ ، ٢١٩ .

(٩) نبيــل علـــــــــــى : العرب وعصر المعلومات ، سلسلة عالم المعرفة (١٨٤) ، الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، ابرايل ١٩٩٤ ، ص٤٠٠ .

(١٠) عرفات عبدالعزيز سليمـــان : المرجـــع السابـــق ، ص٢٤٨ .

(١١) جمهورية مصر العربية ـ وزارة التربية والتعليم : احصاءات التعليم ، ١٩٩١ ـ ١٩٩٣ ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، يونيه ١٩٩٣ ، ص٧٥ .

(١٢) جمهورية مصر العربية ـ وزارة التربية والتعليم ـ مكتب الوزير : قرار وزارى رقم ٢٥٥ بتاريخ ١٧/١٠/١٩٩٣ ، ص١ ٠

(١٣) جمهورية مصر العربية ـ وزارة التربية والتعليم : احصاءات التعليم ، مرجع سابق ، ص٢٣ ٠

(١٤) محمد توفيق سلام : "دراسة تحليلية للمكانة الاجتماعية للمعلم فى مصر" ، رسالة دكتوراه الفلسفة فى التربية (أصول التربية) ، كلية التربية جامعة المنوفية ، ص ص٨٩ ، ٩٠ ٠

(١٥) نبيل أحمد عامر صبيح : "بناء وظيفى جديد لمهنة التعليم" ، دراسات فى إعداد وتدريب المعلمين ط٢ ، الانجلو المصرية ، ١٩٨١ ، ص١٦١ ٠

(١٦) جمهورية مصر العربية ـ وزارة التربية والتعليم : احصاءات التعليم ، مرجع سابق ، ص٩٣ ٠

(١٧) رضا أحمد ابراهيم : نظم التعليم فى دول العالم المعاصر (دراسة فى التربية المقارنة) ط٣ القاهرة : مؤسسة سعد سطك ، ١٩٨٣ ، ص٢٧١ ٠

(١٨) سعيد اسماعيل على : التعليم كمهنة ، مرجع سابق ، ص٣٤ ٠

(١٩) محمد منير مرسى : المعلم وميادين التربية ، القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٩٣ ، ص١١٥ ٠

(٢٠) المجالس القومية المتخصصة : اصلاح التعليم الابتدائى ، القاهرة : يوليو ١٩٧٩ ، ص ص١٠٣ ، ١٠٤ ٠

(٢١) طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر ، جـ٢ ، القاهرة : مكتبة المعارف ، ١٩٣٨ ، ص٨٦ ٠

(٢٢) محمود قمبر : "المعلم الناجح وصفاته" ، المدخل فى العلوم التربوية ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٠ ، ص١٥١ ٠

(٢٣) السيد عبدالعزيز البهواش : "صيغة مقترحة لتطوير إعداد معلم التعليم الأساسى بكليات التربية فى مصر " ، المؤتمر السنوى الأول ـ كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير فى الفترة من ٢٣ـ٢٥ يناير ١٩٩٣ ، الجزء الثانى ـ دراسات المؤتمر ـ المجموعة الأولى ، القاهرة : الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية ٠ ١٩٩٣ ، ص٤٣ ٠

(٢٤) عبدالفتاح جلال : "نحو تطوير التعليم الابتدائى" مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى ، الجزء الأول ـ التقرير النهائى واوراق العمل ، القاهرة وزارة التربية والتعليم ١٩٩٣ ، ص٣١ ٠

(٢٥) علي السيد الشخيبي : " التوافق المهني للمعلمين دراسة تحليلية نقدية" ،المؤتمر السنوي الأول · كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير في الفترة من ٢٣_٢٥يناير ١٩٩٣،القاهرة : الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية ، ١٩٩٣ ، ص٧٨ ·

(٢٦) سعيد اسماعيل علي : مرجع سابق ، ص٢٦ ·

(٢٧) محمد لبيب النجيحي: في الفكر التربوي ،ج٢ ،القاهرة :الانجلو المصرية ، ١٩٨٦ ، ص١٢ ·

(٢٨) عرفات عبدالعزيز سليمان : مرجع سابق ، ص٢٩٣ ·

(٢٩) علي السلمي، د ·ل ·نهرت: سياسات واستراتيجيات الادارة في الدول النامية ،القاهرة :دار المعارف، ١٩٧٢ ، ص٢٠٦ ·

(٣٠) محمود يوسف حسن : "أنموذج مقترح لرواتب العاملين في مجال التعليم بالوطن العربي"، في الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس _ دراسات في اقتصاديات التعليم وتخطيطة ،المجلد (١٦) ،القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٠ ، ص١٧٥·

(٣١) اسماعيل ضبري عبدالله : "حول افكار التعليم الاساسي والقرن الحادي والعشرين" مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي من ١٨_٢٠فبراير ١٩٩٣، الجزء الاول _التقرير وأوراق العمل ، القاهرة: وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٣ ، ص١٨ ·

(٣٢) عرفات عبدالعزيز سليمان : المرجع السابق ، ص٢٤٤ ·

(٣٣) وليم عبيد : "اطار (تكا _ بعي) لإعداد المعلم " ،المؤتمر السنوي الاول كليات التربية في الوطن العربي في عالم ميغير في الفترة من ٢٣_٢٥يناير ١٩٩٣ ،القاهرة :الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية ١٩٩٣ ، ص٢٧ ·

(٣٤) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم _ نظرة الى المستقبل ،القاهرة : يوليو ١٩٩٢ ، ص٤٨ ·

(٣٥) معهد التخطيط القومي: تقرير التنمية البشرية _ مصر ١٩٩٤، االقاهرة :معهد التخطيط القومي، ١٩٩٤ ، ص٣٢ ·

(٣٦) وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم ٧٨لسنة ١٩٨٦ بشأن الحوافز ومكافآت الانشطة التربوية والريادة التعلييمة ،القاهرة ، ١٩٨٦ ·

(٣٧) جمهورية مصر العربية وزارة التربية والتعليم : مكتب وكيل أول الوزارة رئيس قطاع التعليم : كتاب دورى رقم (٢٦) بتاريخ ١٩٩٤/١/٣٠ موجه لمديرى التربية والتعليم بمحافظات الجمهورية ،ص١ ٠

(٣٨) الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم : "مجموعة عمل معلم المدرسة الابتدائية " ،مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى ١٨–٢٠فبراير ١٩٩٣ ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم ،١٩٩٣ ،ص٤٨ ٠

(٣٩) منى أحمد الازهرى : " اتجاهات طالبات كلية التربية المتوسطة للبنات بالرس بالمملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس" ، دراسات تربوية ،الجزء (١٢) ،القاهرة : عالم الكتب ،اكتوبر - نوفبر١٩٨٩ ،ص٢٠٢ ٠

الدراســـــة التاسعـــــــــة

الشرعية والعقلانيـــة فى السياســة التعليميـــــــة

(دراسة حالة لسياسة خفض سنــوات الدراســة

بالحلقــة الابتدائيــة)

اعــــــداد

دكتور / محمد عبد الخالـــق مدبولــــى

الشرعيــة والعقلانيــة
فى السياســة التعليميــــة
"دراســة حالة لسياسة خفض سنوات الدراسة "
بالحلقة الابتدائيــة

اعداد : د / محمد عبدالخالق مدبولــى

× مقدمــــــــة :

من البــديهات المستقرة فى العلم الاجتماعى ،أن تنظيم المجتمع يحتاج دائما الى وجود سلطة سيادية حاكمــة لهــا من القدرة والمصداقية ما يمكنها من وضع القواعد التى تنظم علاقاته ونشاطاته المختلفة، ومن البديهيات ايضــا أن المجتمع المدنى الحديث يعُد مجتمعا " **اصطناعيا** "، بمعنى أنه لايمثل الفطرة أو الحالة الطبيعيــــــــة للحياة الانسانية، وهى التى جبلت على تمركز الفرد حول ذاته وحول تحقيق مصالحه واشباع حاجاته أولا قبــل الآخريــــن • فاذا ما اتجــه هذا المجتمع نحو التنظيم المدنى حيث مايسميه فقهاء القانون بالاختــــــــــلاف (أو التمايز) السياسى Political Diffcrenciation، وعندئذ ينقسم أفراده الى فئيتين : فئه حاكمــة تتولــى السلطة السياسية وتصدر القرارات والاوامر ، وفئة اخرى محكومة تطيع وتنفذ • (١)

بيد أن علاقة السلطة الحاكمة بالافراد المحكومين فى المجتمعات الديمقراطية ليست أحادية الاتجاه علــى هذا النحو ، أو لاينبغى لها أن تكون ، اذ تبرز فكرة **"العقد الاجتماعى"** Sociol Controct، ســــــواء بين المواطنين فيما بينهم، أو بينهم وبين الدولة ممثلة فى السلطة السياسية الحاكمة، تبرز هذه الفكرة كأحــد أهم ما أفرزه الفكر الاجتماعى السياسى فى التاريخ الانسانى دون مبالغة، الى جانب أفكار أخرى متكاملة معهــا أهمها ــ مبــدأ فصل السلطات عند (مونتسكيو) • (٢) بحيث يتم ترشيد السلطة الحاكمة ورقابتها، وبحيــــث يتم التعايش داخل كيان **"الدولة" من خلال مايمكن ان نسمية بـ "الاذعان المتبادل"** بين الحكام والمحكومين فى اطار عام من **"الشرعية** Feg itimacy " والعقلانيــــــة Rationality " بوصفهما مفهومين حاكمين اذا ما اريد لهذا الكيان ان ينمو ويستمر بصورة سليمه •

---

(١) عبد الله ابراهيم ناصف: " السلطة السياسية: ضرورتها وطبيعتها " ،القاهرة ، دار النهضة العربيــة ١٩٨٣ ،ص٤

(٢) مونتسكيـــــــو : "روح الشرائــع" ،المجلد الاول ، ترجمة عادل زعيتر،القاهــرة،دار المعــــــــارف ١٩٥٣ ،ص ٢٢٨ ــ٢٢٩ •

فالسلطة السياسية فى سعيها للبقاء تذعن للمطالب الشعبية وتضعها فى الاعتبار عند صياغة سياساتها وقراراتها متبغية تأكيد مصداقيتها وأحقيتها بموقع السيادة ، بينما يذعن الافراد لتلك السياسات والقرارات — بعد اقرارهـا وتشريعها — ابتغاء التمتع بحقوق المواطنة كاملة غير منقوصة، وخوفا من مغبة الخروج عن **"الاجماع"** مخالفة المجمـوع .

والعلاقـة بين مفهومى " الشرعية" و"العقلانية" فى مجال السياسات الاجتماعية ليست شديدة التعقيد أو الغموض ،ولكن فهمها بصورة صحيحة مرتبط بمدى فهمنا الطبيعـة الايديولوجيا المتبناه من جانب النظـام السياسى ، وكذلك طبيعة الايديولوجيات الاخرى التى قد تكون داخلة معها فى صراع على الساحة الاجتماعيـة ان وجدت ، اذ يتأثر موقف النظام تجاه كل مفهوم منها بقائمة الاولويات التى يضعها فى اعتباره عند وضـع السياسـة ، والتى تختلف — بدورها — باختلاف الضغوط التى يواجهها والحسابات الاجتماعية المفروضـة عليه ، بحيث يأتى كل من " الفعل" السياسى و" الخطاب" المعبر عنه فى النهاية وكأنهما مستوفيان للشروط والمعايير التى يطرحها هذان المفهومان الحاكمان تماما ، وبحيث تأتى ردود الافعال الشعبية — فى حالـة السياسات " الناجحة" — ممثلة فى "اقتناع" المواطنين بجدواها ، واعتقادهم بأنها تحقق مطالبهم ومصالحهم الفردية والجمعية ، وفى " تسليمهم" قياد أمورهم للسطلة القائمة على تنفيذها ، واعترافهم بمصداقيتها وشرعيتها .

× مشكلة الدراسـة ومنهجية التعامل معهـا :

فى اطار الدراسـة الام وماساقته من مبررات لتأكيد الشعور بعدم الرضا تجاه السياسات التعليمية وماتنتجـه من مخرجات ، سواء على المستوى الفردى المباشر فى وعى الافراد والاسـر ، أو على المستوى العام من خـلال مايتردد فى الاوساط الاجتماعية والتربوية من نقد للنظام التعليمى ، تتراوح طبيعته بين "الانطباعية"وبـين "الموضوعية" ،وكذلك مايتردد فى الخطاب الرسمى من انتقادات لواقع التعليم ومشكلاته، ومن تبنى القيـادة فى الآونه الاخيرة لقضية التعليم باعتبارها قضية أمن قومى ...

وفى اطار الدراسة الاستطلاعية المحدودة التى اختبرت الراى العام التربوى لدى مجموعة من المتخصصـين والمختصيين والمهتمين بقضايا التعليم عامة ، والتعليم الابتدائى على وجه الخصوص ...

وأيضا فى اطار مايستشعره الباحث وزملاؤه القائمين على الدراسة ككل ،من أن أحد أهم معوقات تطوير التعليم فى مصر وأسبابه الحاكمة يتمثل فى وهن العقلانية وتردى قيمة المعرفة عموما ، وفى اتخاذ القـرار بوجـه خاص .

فان الاشكالية الاساسية التى تعنى الدراسة الراهنة بمعالجتها تتمثل فى ذلك الخلل الناشىء عن استبدال النظام السياسى — فى مجال التعليم — لقيمة "الشرعية" بقيمة "العقلانية"، واستغنائه عن الاخيرة مكتفيا بالاولى فى أغلب الحالات .

ووجه الخطورة أن هذا الاستبدال والاستغناء انما يتم من خلال استثمار البنيه المجتمعية المصرية بصورة غير صحيحة وغير محققة للمصالح الاجتماعية والاهداف التنموية، كيف ؟
لان النظام يضع تحديث تلك البنية وتطويرها فى أولوية تالية بعد تحقيق "الاستقرار السياسى"، وبالتالى فهو يلجأ الى استثمار حالتها الراهنة — عـلا تها — من أجل اكساب سياساته شكلها "الشرعى" ،بدلا من ان يتعامل مع مشكلاتها ، واحيانا مع تشوهاتها ، ويواجه مطالبها الحقيقية التى قد تكون غير ممكنة أحيانا أو التى قد تفوق قدراته الفعلية وتدخل به فى "مغامرة" ،ربما تؤدى الى اصطدامه معها والى فقدان " شرعيته "الثمينة .

وهذا الافتراض الذى تضعه الدراسة فى صدارة اجراءاتها ،ويحتاج الى بعض النماذج الواقعية من الممارسات السياسية لاثبات صحته ،والى مزيد من دراسات الحالة ذات الطبيعة النقدية التى تحلل السياقات والملابسات التى تحيط بميلاد كل قرار أو تشريع وتتزامن مع اطوار صناعتة واقراره، "وتكشف" عن عملية "الاستبدال" التى اشرنا اليها ، والتى تستثمر البنى المجتمعية (تحتية كانت أو فوقية) لتدعيم "شرعية " السياسات التعليمية على حساب " عقلانيتها" .

لـذا كـان اختيار سياسة خفض سنوات الدراسة بالحلقة الابتدائية ،والتى تمت بموجب القانون رقم ٢٣٣لعـام ١٩٨٨ ، باعتبارها حالة نموذجية معبرة عن هذا الاستبدال . وذلك لعدة اعتبارات منها :

— أن سياسة الخفض هذه تمثل تناقضا صريحا مع سياسة مـد سن الالزام فى التعليم الاساسى . التى اقرها القانون ١٣٩لعام ١٩٨١، أى أنها تناقضت مع أحد "التشريعات" . .

— ان تلك السياسة قد استندت فى غمار تبريرها والدفاع عنها أمام الاتجاهات المعارضة المتشككة الى بعض الاسانيد العقلانية ، مثل العمل على الاخذ بنتائج بعض البحوث والدراسات العلمية، ومسايرة بعض الاتجاهات العالمية والتجارب الاجنبية والاقليمية فى مجال تنظيم التعليم ، ومثل التعامل مع معطيات الواقع باكثر الحلول امكانية للتطبيق فى مواجهة مشكلة تعدد الفترات ... الخ مما يبرز المفارقة بين الشرعية والعقلانية بشكل مثالى يحقق الافتراض الذى طرحته الدراسة .

— أن النظام السياسى فى سبيل اقرار تلك السياسة التعليمية وتشريعها قد تغاضى عن كثير من القواعد المتعارف عليها فى علوم الادارة واتخاذ القرار، وتجاوز الكثير من المؤسسات والتكوينات والقوى صاحبه الحق فى ابداء الرأى ،وركز اهتمامه على المؤسسة التشريعية وحدها ، مما يعكس اهتمامه الشديد بـ "شرعية" السياسة من الناحية الشكلية اكثر من حرصه على تحقيقها للمطالب الحقيقية ،بل واكثر من حرصه على نجاحه فى تطبيقها من الناحية الاجرائية والتفصيلية •

× خطة العمل :

فى سبيل التحقق من صحة الافتراض بأن النظام — فى مجال السياسات التعليمية — يستبدل قيمة "الشرعية" بقيمة "العقلانية " ،وانه بذلك انما يعبر عن مدى وهن الاخيرة فى المجتمع عموما ،وفى مجال اقرار السياسات الاجتماعية على وجه الخصوص ، وماتمثله سياسة خفض سنوات الدراسة بالحلقة الابتدائية فى هذا الصدد بوصفها حالة نموذجية من حالات الاستبدال هذه •• فان الدراسة سوف تسير وفق الترتيب التالى :—

أولا : استعراض الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت تلك السياسة،وقومتها فى ضوء معيار "العقلانية" وخاصة تلك التى عالجتها من منطلق تحليل النظم وعلم الادارة •

ثانيا : **استعراض المقولات النقدية فى علم** الاجتماع السياسى، وعلم اجتماع التربية، والتى تشكل الظهير الفكرى والمنهجى للدراسة الراهنة فى تعاملها مع سياسة خفض سنوات الدراسة فى الحلقة الابتدائية من خلال " مفهومى" الشرعية "و"العقلانية" •

ثالثا : تحليل نقدى لاداء المؤسسة التشريعية فى مجال السياسات التعليمية بوجه عام وسياسة خفض السلم التعليمى بوجه خاص ، وذلك لبيان الآليات والممارسات التى تعاملت بها مع هذه السياسة فى سبيل "تشريعها" ومدى تناسبها مع أهمية الموضوع وآثاره المحتملة •

رابعا : تحليل نقدى لاداء السلطة التنفيذية ومؤسساتها المختلفة فى مجال صنع واتخاذ وتطبيق وتقويم القرار التعليمى بوجه عام وقرار خفض سنوات الدراسة بالحلقة الابتدائية بوجه خاص •

× أولا : الدراسات السابقة حول سياسة خفض سنوات الدراسة بالحلقة الابتدائية والمنهجيات التي استخدمتها :ـ

بداية ، يجب الاعتراف بان صانعي تلك السياسة قد استشعروا بعض القلق تجاه النتائج التي يمكن أن تترتب على تطبيقها ، وأن هذا القلق ربما يعود الى الصورة المتعجلة التي اقرت بها تلك السياسة من جانب المؤسسة التشريعية ، والتي وضعتهم وجها لوجه ، وبصورة مفاجئة ، أمام أزمة حقيقية تتعلق كميا بأعداد التلاميذ المتخرجين من الحلقة الابتدائية حال تطبيق القانون ،والتي عرفت باسم "أزمة الفوج المزدوج" كما تتعلق نوعيا بمستوى التلاميذ الذين أمضوا خمس سنوات فقط فى التعليم الابتدائى مقارنة بأقرانهم الذين أمضوا ست سنوات .

والموضوعية تقتضى ان نعترف لصانعى تلك السياسة بالجدية والايجابية عندما لجأوا الى الدراسة العلمية المنهجية للاثار الجانبية المترتبة على تطبيقها ،وأنهم لم يكتفوا فقط بـ" القلق " وانتظار ماسوف تأتى به التجربة العملية من نتائج قد تكون خطيرة . فقد تم تكليف مجموعة بحثية منتقاه بالتعامل مع الموضوع بأسلوب " البحوث الطارئه لادارة الازمات" وتقديم تقرير عاجل لوزير التعليم حول الاثار الجانبية لخفض سنوات الدراسة بالحلقة الابتدائية ،واقتراح الحلول أو البدائل الممكنة لعلاجها ، وذلك خلال أربعة أيام فقط من ٢٤ ـ٢٧مايو ١٩٩٠ . (×)

هذا وقد تناول التقرير النهائى لتلك الدراسة حجم الازمة من الناحية الكمية ، ومدى تأثيره سلبا على كفاءة العملية التعليمية بالحلقة الاعدادية ابتداء من العام الدارسى ٨٩/ ٩٠ وحتى العام الدراسى ١٩٩٢/٩١ ،واقترح أربعة بدائل اجرائية للعمل على " تفتيت" هذا الفوج المزدوج على مدار السنوات الدراسية الثلاث ، بحيث لايشكل أزمة أخرى عند استعيابه بنوعيات التعليم الثانوى التالية وسوق العمل ، وقد تركزت تلك البدائل المقترحة حول تعديل نظم الامتحانات ومواعيدها وكذلك خطط الدراسة ومدة العام الدراسى ... الخ .

بينما تعامل التقرير مع الجوانب الكيفية للأزمة من منظور "التعليم العلاجى" ،حيث أظهرت النتائج الاولية لمقارنة تحصيل تلاميذ الصف الاول الاعدادى الذين أمضوا خمس سنوات دراسية بالتعليم الابتدائى فى ٦٥ مدرسة بأقرانهم الذين أمضوا ست سنوات فى ٧١ مدرسة ان المجموعة الاولى تعانى من تخلف ملحوظ فى التحصيل وقصور واضح فى المهارات الاساسية ، واقترح التقرير تنظيم برامج عاجلة لتقوية هؤلاء التلاميذ خارج أوقات أوقات الدراسة النظامية حتى يستطيعوا اللحاق بأقرانهم .

× لم نذكر عنوان الدراسة أو أسماء فريق البحث بسبب عدم السماح بتداولها بأمر من وزير التعليم الاسبق .

هذا ولم يجد هذا التقرير طريقا الى النور ، كما لم نجد الاقتراحات والتوصيات التى تضمنها طريقا الى التطبيق الامـر الذى يمكن تفسيره فى ضوء الجو السياسى الذى احاط بصدور هذا القانون وتطبيقه والذى لم يتـح لمتخذ القرار فرصة التراجـع والظهور بمظهر الفشـل .

وفى ذات الوقت أجريت دراسة أخرى بمعرفة بعض الخبراء غير المصريين العاملين ضمن أحد برامـج التعاون الدولى فى مجال التخطيط التربوى * وقد استخدمت بعض الاساليب الاحصائية المتقدمـة لاظهار النتائج المتوقعة لتطبيق تلك السياسة ، وأظهرت ان هناك آثارا سلبية متوقعة فى مجال التعليـم الثانوى والجامعى وسوق العمل تمتد الى السنوات الاولى من القرن القادم .

وقد قام المركز القومى للبحوث التربوية باجراء دراسة عاجلة — ايضا — حول "اثر اعادة تنظيم السلم التعليمى فى مرحلة التعليم الاساسى (الحلقة الاولى) على تحصيل الطلاب واستطلاع رأى الميدان فى النظام لمعدل" وذلك اثناء العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ، ولكن نتائجهـا لم تعرض بصورة متكاملة ولم يؤخذ بها ، رغـم ماحملته من مؤشرات خطيرة حول انخفاض تحصيل تلاميذ الفوج المزدوج والصعوبات التى رافقت اجتيـاز المنقولين منهم من الصف الرابع لكل من مقررات الصفين الخامس والسادس فى عام واحد ،

أما الدراسات السابقة التى تناولت تلك السياسة بنظرة ناقدة من خارج النظام التعليمى ،فانه يأتـى فى مقدمتها دراسة (أحمد اسماعيل حجى) حول " تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية ،دراسة نقدية للسياسة التعليمية فى مصر فى ضوء الفكر التربوى والخبرات الاجنبية "، ١٩٨٩ ،

وفيها تناول الباحث مجموعة الاسانيد العقلانية التى استخدمت لتبرير سياسة الخفض، وأظهر عدم صلاحيتهـا كمبرر لذلك الاجـراء :

فقد استندت الوزارة فى خفض سنوات الدراسة بالمدرسة الابتدائية الى نتائج الدراسات التاليـة :

(١) دراسة (بلوم) "الـزمن والتعلم" Benjamin S.Bloom,"Time and learning", American Psychologist, VoL. 25, No.g, U.S.A. september 1974 .

(٢) دراسة هنيمان ولوكسلى" أثر نوعية المدرسة الابتدائية على التحصيل الاكاديمى فى تسع وعشرين دولـة بعضها ذو دخل مرتفع ،والآخر ذو دخل محدود " .

Stephen P.Heyneman and William A.loxley, "the Effect of Primary school Quality on Academic achievement across Twenty - nime high and low Income Countries", American Journal of sociology, U.S.A., 1983 .

* وكذلك لم نذكر عنوان تلك الدراسـة لنفس الاسباب .

(٣) دراسة البنك الدولى بالتعاون مع المركز القومى للبحوث التربوية " احتفاظ تاركى المدرسة الابتدائيـــة فى مصــر بمهارات التعليم الاساسى .

THe world Bank, Progect Department, (Europe,Middle East and North Africa Region),"Retention, of Basic skills Among Primary school students in Egypt". Confidential Draft of final report,Document No.5178 U,Washington , D.C.,April 1985 _

(٤) دراسة المركز القومى للبحوث التربوية "تقويم خريجى المدرسة التجريبية الموحده بمدينة نصر ومقارنتهـــم بزملائهم من خريجى مدارس التعليم الاساسى "١٩٨٨ .

وبمناقشـــة فروض تلك الدراسات ومنهجياتها ونتائجها ،خلصت دراسة (أحمد حجى) الى أن الاعتماد على تلك الدراسات فى تبرير الاتجاه الى خفض سنوات الدراسة بالحلقة الابتدائية لم يكن منطقيا للاعتبـــــارات التاليـــــة : (١)

(١) أن النظرالى الوقت وحدة كمتغير ـ وبالتالى تقليله ـ يتعارض مع كون التعليم منظـومة، وأن الدرسات العلمية ـ سواء المذكورة أو غيرها من الدراسات ـ لم تقل كلمة حاسمة بشأن الزمن الـــلازم لاكتســـاب مهارات التعليم الاساسى بعد .

(٢) ان الوقت المخصص للتعليم (زمن التمدرس) يؤثر على تعلم المهارات والاحتفاظ بها ، ولكن فى اطار ظروف أخرى بعضها مدرسى والاخر غير مدرسى .

(٣) ان هناك اختلافات واضحــة بين البيئات التى استخلصت منها نتائج تلك الدراسات وبين البيئـــة المصريــــــة .

(٤) ان مهارات التعليم الاساسى لاتقتصر على القراءة والكتابة والحساب ،والا فانه يصبح مفهوما قاصرا .

(٥) ان هناك تضاربا بين نتائج دراسة (لوكسلى) التى تقول بأثر اكبر للمدرسة على التعلم يفوق أثـــر البيت والعوامل الاخرى اللامدرسية ،وبين نتائج دراسة البنك الدولى حول الاحتفاظ بالمهــارات والتى بينت انخفاض تحصيل أطفال الريف عن اطفال المدن ، بما يؤكد اهمية العوامل اللامدرسية .

---

(١) أحمد اسماعيل حجى: تخفيض سنوات التربيـــة والتعليم بالمدرسة الابتدائية ،دراسة نقدية للسياسة التعليمية فى مصر فى ضوء الفكر التربوى والخبرات الاجنبية " ،القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٩ ،ص ص١١٨ _ ١٢٠ .

(٦) أن دراسة البنك الدولى اكدت اضطراد العلاقة بين زمن التمدرس وبين الاحتفاظ بالمهارات حتى مستوى الصف الخامس ، ولكنها لم توص مطلقا بخفض سنوات الدراسة ،

(٧) ان القول بتفوق تلاميذ المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر على أقرانهم بمدارس التعليم الاساسى، أو تساويهم بهم ، كمبرر لتقليل سنوات الدراسة بالمدرسة الابتدائية ليس له أى سند علمى .

كما استندت الوزارة الى ماتضمنه كل من التقريرين "العاجلين" لليونسكو والمركز الدولى للتخطيط التربوى بجامعة هارفارد ، من وجود نظم تعليمية كثيرة تقتصر مدة الدراسة بالمرحلة الابتدائية فيها على خمس سنوات فقط مثل : الاتحاد السوفيتى ورومانيا وبولندا وألمانيا الديمقراطيــة وانجلترا وكندا وايطاليا والكويت وتونس وتركيا وهو ـ فى رأى الدراســة المذكورة ـ أمر يخالف المنطق حيث :ـ

- تختلف أهداف المدرسة الابتدائية فى كل دولة من تلك الدول عن الاخرى ، وذلك وفقا للايديولوجيــا الرسمية المتبناه فى مجال السياسة التعليمية والاجتماعية .
- تختلف نظم الادارة والتمويل واعداد المعلمين .. الــخ .
- أن زمن التمدرس لايقتصر ـ فقط ـ على عدد السنوات ،بل هناك أيضا عدد الساعات والايام والاسابيع، وبالتالى فان ثمانى سنوات من التعليم الاساسى فى مصر قد تقل ـ فعليا ـ عن ست سنوات فـــى كثير من تلك الدول . (١)

---

(١) أحمد اسماعيل حجى ، المرجــع السابــق ، ص ١٣٣ ـ ١٣٩

ومن الدراسات السابقةأيضا ، درسة (سمير عبدالوهاب الخـويت) بعنوان "**القرار التربوى بمرحلة التعليم الاساسى ، النظرية ومشكلات التطبيق**" ١٩٩٢ ، والتى هدفت الى تحليل القرارت التربوية الصادرة بشـــأن سنوات الدراســة بالتعليم الاساسى ، وخاصة القانونين ١٣٩لعام١٩٨١ ، ٢٣٣لعام١٩٨٨ والى التعـــرف على الاثار المترتبة على هذين القانونين بالاضافة الى استطلاع آراء المعلمين بالحلقة الابتدائية حول تلــك الاثار ، ثم محاولة التعرف على العلاقة بين النظرية والتطبيق فيما يتعلق بالقرار التربوى ،بهدف تقديم تصور مقترح لما يجب أن تكون عليه تلك العلاقة .

وقد استعرضت تلك الدراســة نتائج مجموعة من الدراسات السابقة عليها هى :

(١) دراســة (أحمد اسماعيل حجى١٩٨٩) المذكورة سلفـــا .

(٢) دراســة (ثناء يوسف العاصى وسامية السيد بغاغو) بعنوان " **بعض المشكلات التى تفاقمت فى تخفيـض سنوات الدراســة بالحلقة الاولى من التعليم الالزامى ، دراســة ميدانية** " مجلة كلية التربية — جامعة طنطا ، العدد ١٢ ،يونيو١٩٩٠ .

(٣) دراســة (جمال على الدهشان) بعنوان " **تخفيض سنوات الدرسة بالتعليم الاساسى فى مصر ،دراســة لآراء المعلمين وأولياء الامور**" ،**مؤتمر** السياسات التعليمية فى الوطن العربى " المؤتمر الثانى عشـــر لرابطــة التربية الحديثة ، المنصورة من ٧—٩يوليو ١٩٩٢ ، مجلد٢ .

(٤) دراسة (بدرية محمد محمد حسنين) بعنوان"**أثر خفض سنوات الدراسة بالحلقة الابتدائية على تحصيــل تلاميذ الصف الاول بالحلقة الاعدادية من التعليم الاساسى**" ،مجلة كلية التربية بسوهاج — جامعة أسيوط العدد (٦) ،الجزء(٢) ،يونيو١٩٩١ —

(٥) دراســة (فتحى محمد الزيات) بعنوان "**اثر اختصار سنوات الدرســة بالحلقة الاولى من التعليم الاساسى على التحصيل الدراسى بالصف الاول الاعدادى** ،دراسة تحليلية نقدية" ،مجلة كلية التربية بالمنصـــــورة العدد١٢ ،الجزء ٢ ،ديسمبر ١٩٨٩ .

والتى اتفقت — فى مجموعها — على وجود خلل ما فى قرار الخفض انعكست آثاره على كثير من جوانب العمليـــــة التعليمية ، الامر الذى يستلزم اعادة النظر فى هذه السياســة .

وقد تناولت دراســة (الخويت) فى اطارها النظرى التحليلى تعريف القرار التربوى وصيغه ، وشـــروط اتخاذه ، ومجموعة العوامل المؤثرة سلبيا فى عمليات صنع واتخاذ القرار التربوى فى مصر وهــى :ــ

(١) وجـود فجـوة بين البحث التربوى والقرار التربوى .

(٢) المركزية التى يتســم بها القرار التربوى فى مصـــر .

(٣) تأثر القرار التربوى بالتبعية السياسية والاقتصادية والتخطيطية .

(٤) ضعف المشاركة الشعبية والفنية والاكاديمية فى عمليات صنع واتخاذ القرار ، مايؤدى الى ظهور صعوبـــات وسلبيات أثناء التطبيق ..

كذلك استعرضت دراســة (الخويت) الملابسات السياسية والاجتماعية التى رافقت صدور القانونين :ــ ١٣٩لعام ١٩٨١الذى مـّـد سنوات الالزام لتشمل الحلقتين الابتدائية والاعدادية على مدى تسع سنوات دراسيــة والقانون ٢٢٣لعام ١٩٨٨ الذى خفض سنوات الالزام بالحلقة الابتدائية ..

وركزت الدراســة فى تحليلاتها على أهمية عامل (التبعية) السياسية للغرب فى التعجيل بتطبيق كــلا السياستين : سياســة المـدّ وسياسية الخفض، دون الارتكان الى فكر تربوى رشيد يستوعب الظروف التعليمية المصرية ومشكلاتها ويقدم الحلول "الوطنية" لها ، ودون اشراك كليات التربية بصورة مؤسسية فى عمليات صنع واتخاذ تلك القرارات ، ودون الاستناد الى مبررات تربوية أو تعليمية أو بحثية عملية عقلانية . (١)

وخلصت الدراسة الميدانية (الخويت) والتى استطلع فيها آراء العاملين بالحلقة الاعدادية حول مشكلات التطبيق خلال الاعوام الدراسية ٨٩/ ٩٠، ٩٠/٩١، ٩١/ ١٩٩٢، حول التوقعات المستقبلية لآثار سياســـة الخفض على المرحلة الثانوية الـــى :ــ (٢)

وجود اتفاق بين افراد العينة على أن المشكلات المرتبطة بالعملية التعليمية بالحلقة الاعدادية ستمتـد الى المرحلة الثانوية ، وأن من أهم تلك المشكلات : تكدس وارتفاع كثافة الفصول ،وصعوبة استيعـــــاب وتحصيل المناهج الدراسية ، ونقص الامكانات الضرورية للعملية التعليمية ، واستمرار مشكلة تعدد الفترات فى الحلقـــة الاعداديـــــة .

---

(١) سمير عبدالوهاب الخويت" القرار التربوى بمرحلة التعليم الاساسى ، النظرية ومشكلات التطبيق " ، مجلـة كلية التربية ــ جامعة طنطا ،العدد السادس عشر ،يونيو١٩٩٢ ،ص٩٤ــ٩٦

(٢) نفـــــس المصـــــدر ،ص٢٠٢ .

وأخيرا ، أوصت دراســة (   ) بالتوصيات التاليــة (٣) :

(١) ضرورة استناد القرارات التربوية الى نتائج البحوث العلمية التربوية وخاصة بحوث السياسات، والعمل على تضييق الفجوة بينهما وتدعيم قنوات الاتصال والمشاركة .

(٢) ضرورة الاخذ بالاساليب والنماذج الاحصائية والرياضية مثل بحوث العمليات Operations Research ونظم المعلومات In Formation Systems وتحليل النظم System Amalysis مما يسهم فى مزيد من الاهتمام بعملية صنع واتخاذ القرار بكافة مستوياته .

(٣) ضرورة التحرر من "التعبعية" السياسية والاقتصادية وخاصة فى مجال التربية .

(٤) ضرورة تدعيم "المشاركة" الاكاديمية والميدانية والشعبية فى مجال صنع واتخاذ القرارات التربوية لضمان حسن تطبيقهـا وتقويم آثارهـا .

وواضح أن دراســة (حجر) قد ركزت ـ فى العام الاول ـ على تفنيد المعوقات" العقلانية" التــى استند اليها النظام السياسى لتبرير الخفض ،حيث تناولت كل مقوم فيها بلنقد والتقويض على حدة وبشيء مــن التفصيــل .

بينما ركزت دراسة (   ) على ابراز المفارقــة بين النظرية ـ أوما ينبغى أن يكون ـ وبين التطبيق بكل مشكلاته التى مردها عدم الالتزام بالنظرية من حيث هى نموذج أو "مثال" ،وحاولت التوفيق بــين المنظور"النقدى" الراديكالى فى التحليل السياسى والاجتماعى لخلفيات القانونين ١٣٩ ، ٢٣٣ من خــلال فكرة " التبعية" ،وبين المنظور النبيوى والمنظوماتى فى تقويم خطوات ومراحل وعمليات منع القرار واتخــاذه من خلال تأكيدها وتوصيتها بتبنى النماذج الرياضية فى هذا المجال .

والى جانب هذه الدراسات هناك مجموعة من الدراسات الاكاديمية قيد الاجراء فى الوقت الراهن * ،تتناول نفس الموضوع ،ولكن الملاحظة التى تجدد الاشارة اليها فى هذا الموضع ،أن غالبية الدراسات التى عرضنــا لماتستنــد الى المدخل البنائــى الوظيفى فى تحليل السياسة التعليمية وخطوات عملية صنع واتخاذ القــرار ، وخاصة تلك الخطوات زوالاعتبارات التى "ينبغى" أن تسود ،والتى تتسم ب" منطق" عقلانى سليم يكاد يتطابق مع منطــق البحــث العلمى :

---

(١) نفــس المصــدر ،ص ١٠٣ ، ١٠٤ .

* فى حــدود علم الباحثان ثلاثة دراسات على الاقل مسجلة فى جامعتى الازهر ،الاسكندرية لنيــــل درجة الماجستير والدكتوراه حول نفس الموضوع ،بل وتكاد تستند الى نفس الظهير المنهجى ،وذلــــك

- يشير (سيف الاسلام على مطر) الى مجموعة الخطوات المترابطة لصنع السياسة الاجتماعية بوجه عـــام والسياســة التعليمية على وجه الخصوص ،والتى يجب أخذها فى الاعتبار عند تناول تلك السياسة بالدراسة والتحليل ،فيذكر أنها عملية "منظمة لتشكيل المستقبل وليست بأى حال استجابات عشوائية صممت لتقابل اهتمامات خاصة طارئة فحسب ٠٠ وأنها عملية علمية موضوعية ،أو من المفروض أن تكون كذلــك لانها نتبع فى اجراءاتها وروحها منهج التفكير العلمى ،تتكـون من عدة خطوات مترابطة ،وأنها عمليــة تطبق على مراحل تبدأ بمرحلة وضع الاهداف ،ثم اختيار الطرق العلمية المختلفة لتنفيذها ،ثم مرحلة التنفيذ واعداد العدة وتوفير الوسائل والتمويل اللازم والاجهزة المختلفة التى تساعد على ضمان نجاح عملية التنفيذ ٠٠ وأنه من الممكن تلخيص تلك العملية فى الخطوات التالية :

(١) تقويـــم تمهيدى واستقصاء وتحديد للمشكلة أو الوظيفة٠

(٢) تحديد الاهــداف وتوضيحهـــا ٠

(٣) تنمية وعرض وتقويـــم السياسات المحتملة (البدائل) لتحقيق الاهــداف ٠

(٤) الاختيار والقرار، اختيار مجموعة الافعال وموازنة الآثار المتوقعة للبدائل المختلفة واختيار الملائم منها ٠

(٥) تحديد الوسائل الملائمة لوضع الافعال التى اختيرت موضع التنفيذ ٠ (١)

وقرر (سيف الاسلام) أنه اذا ما اتبعت تلك الخطوات بدقة ،فسوف يجد البحث العلمى التربوى مكانــه فى صنــع السياسة التعليمة، ولكن المشكلة ان صنع السياسة قد لايمر بتلك الخطوات ، وهنا تكمن الفجوه فى العلاقة بين البحث وصنع السياسة ٠ (٢)

وهكذا يلمس (سيف الاسلام) نقطة التناقض والمفارقة بين المجالين ،فمجال صنع السياسة "وتشريعها" قد لايشترط ان ستند الى "عقلانية" البحث العلمى ومنطقة الصارم، هذه واحدة ٠ ولكن النتيجة الاكثر أهمية فى معرض تعليقنا على مثل هذا الاتجاه فى دراسة السياسة التعليمية هو أن المقارنة البحثية التى تعتمـــد "تحليل النظم" قد لاتصالح فى كثير من الاحيان لاجراء ذلك النوع من الدراسات التى تستهدف "تقويـــــم" السياسة و"نقدها" ،لماذا؟ لان تلك المقارنة ليست قادرة على "الكشف" عن"لاعقلانية" النظام والقــوى المحركة لتفاعلاته — هو وعناصره — مع البيئة الحاضنة ،لان واقع تلك التفاعلات انما يتعذر اخضاعه — غالبا لمنطق "المدخلات /الانشطة التمويلية /المخرجات/ التغذية الراجعة" ،هو المنطق الذى يـــــــــرى (سيف الاسلام) أنه النموذج التنظيمى الاكثر ملائمة لدراسة العلاقة بين مجال البحث العلمى وصنـــــع السياســة التعليمية ٠ (٣)

(١) سيف الاسلام على مطر :العلاقة بين التربوى وصنع السياسة التعليمية ،دراسة تحليلية لبعض عوامــل الانفصال والاتصال " ، مجلة دراسات تربوية ، العددالثانى، مارس١٩٨٦ ، ص٢٠٦

(٢) نفس المصـــدر ، نفســـس الموضـــع ٠

(٣) نفس المصـــدر ، ص ص١٩٨ ، ١٩٩ نقلا عن

- وفى نفس الاتجاه، يقرر (عنتر لطفى) أن المدخل العلمى لصناعة القرار التربوى يعتمد مجموعة من الخطوات المتضمنة لمجموعة معقدة من الانشطة، وأن هذه الانشطة انما تتوقف على متغيرات كثيرة منها مضمون القرار ومحتواه وبيئته ،وكذلك ادراك متخذ القرار للموقف واستجابته له ومدى قدرته على التحليل والاختيار ، وأنه رغم اختلاف الباحثين حول عدد تلك الخطوات التى تمر بها عملية صنع القرار الا أن هناك خطوات أساسية يجمع عليها الباحثون وهى :

(١) التعرف على المشكلة وتحديدها .

(٢) تحليل المشكلة اعتمادا على جوانب أربعة أساسية هى :

- نتائج القرارات المتوقعة .
- أثر القرارات على المجالات المختلفة .
- عدد الاعتبارات التى تدخل فى تكوين القرار الواحد .
- وحدة القرار وتكامله .

(٣) جمع البيانات المتصلة بالموضوع .

(٤) تنمية الحلول البديلة .

(٥) اختيار أفضل البدائل مع مراعاة عدة عوامل عند الاختيار منها :

(المخاطرة ـ الكلفة ـ الموارد المتاحة ـ التوقيت)

ويحسن أن يتم اختيار البديل الافضل وفقا لنماذج أو أساليب رياضية حديثة لانها تساعد على الفهم الواضح للموقف ومحاولة التنبؤ بالنتائج المحتملة .

(٦) المتابعة والتقويم .(١)

ويستعرض (عنتر لطفى) النماذج التقليدية لصناعة القرارات ليبين عيوبها وأوجه القصور التى تشوبها :

(١) النموذج العقلانى الرشدى المستند الى الفلسفة المثالية والذى يفترض قدرة الفرد على القيام بالعمليات المختلفة لصناعة القرار نظرا لاتصافه بالرشد،كما يفترض أن الاهداف المبتغاه من القرار ذات طبيعة أنطولوجية ،بينما الوسائل والطرق المؤدية الى تحقيقها ذات طبيعة معرفية(٢) الامر الذى يتبعد بهذا النموذج كثيرا عن الواقعية اذ يعول تماما على القدرات العقلية لفرد واحد ،لايقيم وزنا للظروف البيئية التى قد تضطره الى الميل نحو اتخاذ قرار غير عقلانى بالمرة ،أو الى الاعتماد على الحلول الوسط .

---

(١) عنتر لطفى " صناعة القرار التعليمية ،مفهومه، أسسه ، كيفية تطويره " ،ودراسات تربوية ،المجلدالثالث الجزء ١٣ ،يوليو ٩٨٨ ،ص١٤٠ ـ١٤٤ .

(٢) عنتر لطفى ،نفس المصدر ،ص١٥٢، ١٥٣ نقلا عن :
Marcus Alexis and charles wilson,"Decision Making",(Emglwood:cliffs Bentic Hou,1967),P.149.

(٢) النموذج الرضائى Satisfying Model، وصاحبه (هاربرت سايمون) الذى يرى فى النموذج العقلانى غاية مثالية بعيدة المنال ، وأن أيــه منظمة انما تتضمن مجموعة متصارعة من الايديولوجيات والافكــار، الامــر الذى يقطــر بأن عملية صنع واتخاذ القرار فى ضوء هذه التيارات المتصارعة سوف تختضـــع لحسابات التوازن بينها ، وأن القرار المتخذ ـ غالبا ـ مايمثل الحد الادنـــى من الرضا لدى كـل تيار أو طرف ،وهو فى ذات الوقت يمثل المعيار المتواضــع عليه لاستمرار تلك المنظمة وبقاءها وتماسكها (١) •

(٣) النموذج الحــدّى IncremenamistModel، ويفترض أنه للوصول الى بعض القيم أو الحلول لابد مـــن التضحيـــة بقيم أو حلول أخرى، ويتم ذلك وفقا لعملية تجارية بحتــه، فلا يعنـــى اختيار أو تفضيل أحد البدائل أنه يتفوق على باقى البدائل فى كل شىء، ولكن يكون هذا التفـــوق تفوقا حــدّيا ، أى بدرجة طفيفة وفى وجه محدد من أوجه المقارنة • (٢)

ويخرج (عنتر لطفى) من هذا الاستعراض الى ضرورة الاستناد الى النماذج الحديثة فى عمليات صنـــــع واتخاذ القرارات مثـــل : (٣)

(١) نماذج المخـــزون InvemtoryModels، وهى مناسبـــة لاتخاذ القرارات المتعلقة بمنتج معين أوسلعـــة معينة من حيث الكم الامثل والتكلفة •

(٢) البرمجة الخطية Limear Programming ،وتساعد الادارة على معرفة مواردها المحددة وكيفيـــة استخدامها بصورة استثمارية ،وبذلك تتضمن تقييما كميا لكل بديل من البدائل المطروحــه •

(٣) أسلوب تقييم ومراجعة البرامج Progrom Evaluation & Review tech وقد صمم أسلـــوب (PERT) ليساعد المدير فى تخطيط المشروع المكلف بتنفيذه من خلال حساب الوقت الاجمالـــى اللازم لاتمامــه ، وبالتالى تخصيص موارد مالية أو بشرية لحل أنشطة الاختناقات وذلك باستخدام طريقة المسار الحــــرج

(٤) نظرية المباريات Games Theory ،وتقوم على فروض أساسية مؤداها أن الادارة تسعى الى تحقيق أفضل النتائج وتقليل الخسائر فى ظل وجود منافسين يتمتعون بقدر مماثل ـ على الاقل ـ من الذكاء والرشـــد فى اتخاذ قراراتهم •

(٥) عمليات ماركون Markov Processes ،وتقوم على حساب احتمالات التغيير والثبات على الوضـــع الراهـــــن •

---

(١) عنتر لطفى ، "صناعة القرار ٠٠٠٠" مصدر سابق ،ص١٥٣ •
(٢) نفس المصدر ، ص ١٥٤ •
(٣) نفـــس المصدر ،ص١٥٨ ـ ١٦٣ •

(٦) نظرية الصفوف Queuing thery وتعتمد على أسلوب المحاكاة أو التقليد ،حيث يتم تشغيل المشكلة فكريا وحسابيا مع صب المتغيرات والاحداث المؤثرة فيها فى شكل علاقات ومقادير متفاوته يقدر مايتصور فى الواقع الفعلى ، ويعبر عن المتغيرات فى هذه الحالة بأسس كمية ، كما تعالج احتمالات حدوثها وفقا لنظرية الاحتمالات .

ويتوقف نجاح هذه الطريقة على مقدرة الباحث فى بناء النماذج المحاكية للواقع ..

واذا جاز لنا ان نعلق على هذا التيار المتنامى لمستند الى "التربيص" و"التكميم" فى مجال بحوث القرار التربوى ، والذى يعتمد فى مجمله على محاكاه النماذج الميكانيكية أو البيولوجيه ،فان ملاحظتنا المبدئية تنصب على مايتسم به ذلك التيار من ابتعاد وحيود عن الطبيعة " البشرية" بكل نواقصها وابداعاتها ولاعقلانيتها والتى تميز "السياسة " بمفهومها التطبيقى اليومى .

وهذا الابتعاد والحيود عن " بشرية الممارسات السياسية "هو الذى أفقد الكثير من تلك النماذج والتقنيات الصارومة قدرتها على التنبؤ بحالات مستقبلية معينة ،حتى وان توافرت أرقى التحليلات لمعطيات الواقع الراهن . فلقد استخدم تحليل النظم — مثلا — بشكل متزايد في العقود الاخيرة الى الدرجة التى أفقدت المصطلح الكثير من مضمونه ،فهل استطاع تحليل النظم أن يقدم "نظرية ديناميكية" تجعل البحث السياسى قادرا على القيام بتلك الوظيفة التنبؤية .(١) ؟

وانطلاقا من هذا الحيود ، تأتى ملاحظاتنا التالية على الدراسات المستندة الى النماذج الرياضية فى مجال القرار التربوى ،حيث تخرج الكثير من المتغيرات المؤثرة على القرار التربوى عن مجال القياس الكمى، وحيث تقف تلك الامكانيات التحليلية الهائلة فاقدة لفاعيتها فى ظل قصور المعلومات والبيانات فى الدول النامية المفتقدة لقيمة التخطيط والمعلوماتية،وحيث يحتاج الامر — حال الاعتماد على مثل تلك النماذج فى تحليل السياسات والقرارات التربوية — الى عناصر بشرية ذات مواصفات خاصة تجمع بين التأهل للقيام بتلك العمليات الرياضية والاحصائية العالية ،وبين القدرة على التحليل النقدى "والقراءة الاجتماعية لكل خلفيات السياسة وتداعياتها غير الظاهرة ،وغير العقلانية" فى كثير من الحالات .

والملاحظة الاخيرة تلك هى التى تدفعنا الى البحث عن تأصيلات اجتماعية /معرقية وأخرى سياسية تمكننا من التعامل مع الاداء السياسى التعليميى بصورة اكثر وعيا واكثر فاعلية ..

---

(١) عبدالغفار رشاد ، "تحليل النظم فى علم السياسة" ،مجلة العلوم الاجتماعية ،الكويت ،المجلد العدد الاول /الثانى ،ربيع /صيف ١٩٩٣ ،ص٤٧ .

ثانيا : " الشرعية " " والعقلانية " فى ضوء مقولات علم اجتماع المعرفة وعلم السياسة :-

يمكن القول بأن الجدل حول منهجية المتناول للسياسات الاجتماعية يدور منذ (افلاطون) ، فقد دفعته مثاليته الى اتهام السفسطائيين بالدعوة الى تغليب الظلم على العدل والدفاع عن حكم القوة الغاشمة واحتقار سلطة العقل ، فصور رأى (ثراسيماخوس) فى العدالة بأنها تعنى مصلحة الاقوى بأنه رأى متهافت لا يصمد امام النقد . (١)

الا ان دراسة تعريف (ثراسيماخوس) كفيلة باثبات انه ليس كما وصفه (افلاطون) ، بل انه على العكس انما يعبر عما هوكائن بالفعل ، لاعما ينبغى ان يكون ، وهذا ما تحاول الدراسة الراهنة ان تنتهجه فى تناولها لفكرتى " الشرعية " و" العقلانية " فى السياسات التعليمية بوجه خاص .

فدراسة السياسات الاجتماعية من المنظور النقدى العقلانى ، تقتضى التعامل مع الواقع الكائن - وان كان مشوها - لامع بنايئته الوظيفية كما ينبغى لها ان تكون ، كما تقتضى التحليل الدقيق للمنطلقات الايديولوجية وتطبيقاتها ، والتركيز على المواقف والابنية والصراعات ، وليس على اهداف السياسات او بعض معاييرها المجردة مثل معيار " الفاعلية " . (٢)

وبالنسبة لفكرة " الشرعية " ، يأتى تصنيف (ماكس فيبر) للسلطة الشرعية بوصفه احد التصنيفات الكلاسيكية فى تراث العلوم الانسانية والسياسية ، حيث اورد ثلاثة انماط للسلطة الشرعية فى كتابه " نظرية التنظيم الاجتماعى والاقتصادى " ، واقام شرعية هذه الانماط وفقا للأسس التالية :- (٣)

---

(١) اسماعيل على سعد : " نظرية القوة ، مبحث فى علم الاجتماع السياسى "،الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٠ ،ص ص٤٧ ، ٤٨

(٢) السيد يسى : " السياسات العامة ، القضايا النظرية والمنهجية " ، فى "المؤتمر الأول لتحليل السياسات الاجتماعية " ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ١٨

(٣) Veber,Max.,"The Theory of Social and Economic Organig- ftion" (Trans.by: E.A.shils and T.Parsons,. Fomdon :Williom Hodge,1949/ P.300 seq .

١ — اسس رشيدة (عقلانية)RatiomalGrouds تقوم على اساس الاعتقاد بقانونية القواعد المعيارية وحق هوءلاء الذين يرتفعون الى مراكز السلطة على اساس تلك القواعد فى اصدار الأوامر والتشريعات او ما يسميه ب " السلطة القانونية " .

٢ — اسس تقليدية Traditiamal Groumds : تقوم على ايمان مستقر بقداسة التقاليد القديمة، وبشرعية مكانة هوءلاء الذين يمارسون السلطة بمقتضاها ، وهذا ما يمكن ان ينسحب على النظم الابوية والثيقراطية .

٣ — اسس كاريزمية CHarismatic Groumds : وتقوم على الولاء لقداسة نوعية خاصة او لبطولة خاصة لفرد او شخصية تستطيع ان تضرب المثل ، وللأنماط المعيارية أو للنظام الذى يكشف عنه أو يأتى به هذا الفرد .

ومن وجهة نظر الباحث ، فان انماط السلطة الشرعية المستندة ظاهريا الى النوعية الأولى من الأسس الا وهى الأسس الرشيدة (العقلانية) ، هى الانماط الاولى بالتحليل والنقد ، نظرا لما يمثله التناقض المحتمل حدوثه بين شرعية تلك الانماط وعقلانية سياساتها وقراءاتها من خطورة بالغة ، حيث لايجد النظام حال وقوعه فى هذا التناقض مفرا من استثمار بعض المعطيات الاجتماعية لاضفاء قدر من " الشرعية " الزائفة على قراراته ، رغبة منه فى تجنب الصدام مع المطالب الاجتماعية من جانب ، وتغليبا للقيمة الاكثر قابلية للتصديق والاذعان من جانب الجماهير وهى قيمة " الشرعية " على القيمة الأخرى التى تقابلها وهى " العقلانية " من جانب آخر .

من هنا نستطيع القول بأن ميل أى نظام سياسى الى التخلص من مسئولية اتخاذ القرار الاجتماعى ، وتحريه الزائد عن الحد المعقول — أن يلقى المسئولية على كاهل الموءسسة التشريعية ، غالبا ما يكون احد الموءشرات الدالة على افتقار هذا النظام الى المعوقات العقلانية الكافية ، خاصة اذا ما كانت اسس واليات التصعيد والانتخاب لاعضاء تلك الموءسسة محلا للمراجعة ، وكذلك آليات التشريع ذاتها .

وهذا الحرص من جانب النظام على خلق احساس بالشرعية — كما يقول (ايستون) — هو احدى الوسائل المهمة لتنظيم تدفق التأييد العام لصالحه وعندئذ قد يكون لدى الفرد أسباب متعددة لطاعة النظام والالتزام بقراراته ، ولكن اكثر انواع التأييد استقرارا هو ذلك التأييد الناجم عن قناعة الفرد بأن من واجبه ان يقبل ويطيع السلطات ، وهذا يعنى انه يرى ان هذه السياسات تتطابق مع قيمة ومبادئه الاخلاقية وتوجهاته ومعتقداته

السياسية ، (١) وقد يصل الامر الى حد اقتناعه بأن تلك السياسات انما تحقق مصالحه الفردية والفئوية كذلك ، وأن النظام القائم افضل النظم الممكنة .

ويطرح (ايستون) مفهومه لعملية تأخير وتأسيس النظام الحاكم لشرعيته بعيدا عن القسر والاكراه ، فيقدم فكرته عن " التوزيع السلطوى للقيم " من خلال ثلاثة مفاهيم حاكمة هى " القوة المترجمة الى سلطة ، "والسياسة" أو القرار ، و" المجتمع " بمطالبه وتوقعاته .

فالمجتمع ـ فى رأيه ـ بما يضمه من ابنية وعمليات ، يحدد المراكز الاجتماعية والادوار التى يضطلع بها افراده المميزين " ، ويوفر لهم امكانية تحقيق منافع محددة ، أو مكافئات وقيم قد لاتكون متاحة للاخرين ، بحيث يكرس بسياساته وقراراته هذا التوزيع ـ غير العادل ـ للقيم والمنافع والمزايا وفقا لمعايير السلطة الحاكمة استخدام المؤسسات التعليمية والدينية والطبقية وغيرها من وسائط التأثير .

وعلم السياسة ، او البحث السياسى ، يعد بحثا متميزا ـ فى رأيه ـ اذا هو تناول هذا التوزيع للقيم عندما يكون سلطويا ، اى عندما يجب ان يطاع فى ضوء اعتبارات متعددة ربما تكون سيكلوجية أو اخلاقية ، أو عندما تفرض (هيراركية) القيم وتدرجها اولوية لمتطلبات حفظ واحترام النظام الدستورى ، بحيث تسبق اية متطلبات قد تؤدى الى نقد سياسة ما أو تتطلب التراجع عنها . (٢)

وفكرة التوزيع السلطوى للقيم هذه لا تتسق مع المنظور الليبرالى الكلاسيكى الذى يفترض ان (لريستون) ينتمى اليه ، والذى يعتمد على مفهومى المساواة والاتفاق ، وهو هنا يختلف عن (بارسونز) الذى اعتمد كثيرا على هذين المفهومين (٣) مما يجعلنا نقارب بين تلك الفكرة وبين مقولات الاتجاه النقدى .

1- Eastom,David,"Asystem Analysis of Political fife",(New york:John wiley and Sons,1965),P.278 _

2- Easton,David."The Political system - Am Inquiryimto the stote of Political (New york:Alfred A.Kmopf,1953)PP.127-133 .

3- Fewis Thomas J.,"Parsons and David Easton,'S Analysis of The supporr System" "Camadion Journal of Political Science" ,Vol. VI,October,1974,pp.672-686

فهذه الملاحظة النقدية على افكار (ايستون) انما تقترب به ، وخاصة فى مفهوم لعملية اضفـــاء الشرعية من خلال التوزيع السلطوى للقيم ، من مفهوم تتبناه الدراسة هو مفهوم " العنف الثقافى أو " العنف الرمزى عند (بيير بورديو) ، حيــن تعتمد السلطة على آليات متعددة تفرض من خلالها قيما ومعان تدعم مصالحها فى مواجهة باقى الفئات ، وتأتى فى مقدمتها عمليات استدخال تلك الرموز والمعانى الى وعى الافراد ، بحيث يتبنونها ، وكأنها من صميم ثقافتهــم زعيهم الفردى والطبقى . (١) فيفكرون ويسلكون ويمارسون حياة المواطنة بمنطق الاجماع والحرص علــى المسايرة ، ويشاركون فى الحياة السياسية مشاركة " ايجابية " " بناءة " ولكن دون خروج عن " الصــف الاجتماعى " ، وهى الحالة التى وصفها النقديون بـ " الشيزوفرينيا السياسية " . (٢)

وهكذا يمكن القول بأن اللاعقلانى هو البيئة المناسبة لنمو مفاهيم الشرعية الزائفة ، حيث تتم عمليـة الاستبدال التى أشرنا اليها ، ويتم التعويل – دائما – على فكره " الاذعان لرأى الاغلبية " حتى وان كانت غير موءهلة ، أو كانت اغلبية مستبدة . (٣)

ومن جانب اخر ، فان ازمة الشرعية التى قد تواجه النظم السياسية ، تكون عادة مصاحبة للتغير الاجتماعى السريع المصاحب لعملية " التحديث " ، حين يتزامن معه تأسيس وتأخير معايير وبنى وهياكل جديدة موجهـة لتحقيق اهداف جديدة ، فيتحدد معنى الشرعية – عندئذ – بمدى التطابق بين نظم القيادة التقليديـــة او القائمة فعلا ايا كانت مقوماتها – وبين مطالب ورغبات وطموحات الفئات الجديدة للقيام بأدوار جديدة فــى اطار موءسسات جديدة ، مما يفرض على تلك القيادة البحث عن العوامل التى تجعل موءسساتها السياسيـــة متماسكة ، وايجاد السبب المناسب لكى تمارس سلطتها تجاه افراد المجتمع دون ان تعتمد فى ذلك على القــوة والاكراه فقط . (٤)

1- Bourdieu, Pierre, "Outline of a Theory of Practice", (Trans.by: Richard Nicc, Combridge University Press, 1977), PP.3-9 _

(٢) كمال نجيب ، " التنشئة السياسية لطلاب المدرسة الثانوية العامة ، بين تحقيق الاجماع وتزييف الوعى " التربية المعاصرة ، العدد ١٦ ، ١٩٩١ نقلا عن (وولف) .

(٣) راجع فكرة " طغيان الاغلبية " عند (جون ستيورث مل) ومن قبله عند (دى توكفيل) فــى كتابة " الديمقراطية فى امريكا " :–

(٤) محمد بشير المغيربى " التحديث وشرعية الموءسسات السياسية : النظام الملكى الليبى ، مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت ، مج٢١ ، ع٣/٤ ، خريف /شتاء ١٩٩٣ ، ص٤٨ ، نقلا عن :–
Fipest, S.M., "Some Social Requisities of Democracy: Ecomomic Development and Political Fegitimacy"., APSR vol.53, No.1.69 -105 .

ولكن ، هل يمكن تفسير عملية استبدال العقلانية بالشرعية فى التجربة المصرية الراهنة فى ضوء مفهوم " التحديث السياسى والاجتماعى المشاراليه فى الفقرة السابقة ؟

بالطبع لايمكن الحسم فى هذا الشأن ، نظرا لصعوبة الحكم على ما يحتمل فى الساحة الاجتماعية والسياسية المصرية بأنه من قبيل " التحديث " ، ونظرا لوهن بعض مقومات هذا المفهوم والتى من اهمها مفهوم "العقلانية" ان التعديل على النمو الاقتصادى وحده بوصفه شرطا موضوعيا من شروط " التحديث " ، وبالتالى تفسير الحرص الدائم من قبل النظام على " تشريع سياساته " ، استجابة لما يفرضه هذا التحديث من بنى وهياكل وافكار جديدة قد تكون متناقضة مع المقومات السابقة لشرعيته (الثورية ثم الدستورية) ٠٠ ان هذا التعديل على النمو الاقتصادى يعد وهما ايديولوجيا كبيرا فصنعه بايدينا ان لم ندرك نوعية قيم السوق " المستحدثة " المصاحبة له ، والتى تبتعد فى عموميتها — عن معان كثيرة منها معنى " العقلانية " ٠ فعلى الرغم من التأكيد الظاهر على المعرفة و" المعلوماتية " كأبرز ادوات صنع المجتمع المصرى الحديث ودعم اتخاذ قراراته، فان الملاحظة العابرة لكثير من الممارسات تشير بما لايدع مجالا للشك الى تدنى قيمة المعرفة فى المجتمع بوجه عام ، وفى مجال صنع واتخاذ القرار على وجه الخصوص ٠ اذ تخضع الأمور — فى هذا السياق اللاعقلانى لاعتبارات اخرى اكثر عملية ودرائعية ٠

ولايعنى وضعنا لهذه المشاهدات باللاعقلانية ان سيلا من الجنون والرعونة يجتاح الواقع السياسى ، أو ان جنوحا الى العقوبة والعشوائية يميز الاداء السياسى لمجرد انه " سياسى " والا ما كانت البنية السياسية المنظمية للمجتمع لتتماسك وتستمر ، ولكن الاقرب الى الموضوعية ان ثمة " متصل للعقلانية واللاعقلانية فى أى نشاط انسانى ، (١) يمتد فيما بين النقيضين على مدى متدرج وممتد ، تتباين عند طرفيه صفة الرشد مع صفة التخبط والعشوائية ، ويتباين التفكير المنطقى مع الخرافة ، ولكن المنطقة الوسطى منه يقل فيها التباين لانها بمثابة العقدة الاكثر غموضا وتداخلا وتفاعلا بين المفهومين ٠

والحكم على بعض الممارسات السياسية بأنها " لاعقلانية " — فى هذا الاطار — لايجب ان يجاوز مفهوم النسبية والا اصبح حكما قيميا او اخلاقيا ، اذ ان اعتماد منهجية ما فى تقييم السياسة واضافة معرفة جديدة

---

(١) عبدالسميع سيد احمد " قراءة فى مفهوم العقلانية " ، دراسة غير منشورة ، الة كاتبة ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ٩، ١٠

الى رصيد معارفنا عن الواقع السياسى لمجتمع ما ، يعمل _ فى ذات الوقت _ على ازدياد التجهيل بمعـارف اخرى عن ذلك الواقع وتلك السياسة قد يمكن رويتها ان تغيرت المنهجية .

من هنا تأتى اهمية دراسة اجتماعيات السياسة وسياقاتها التاريخية والثقافية لتنسج الخلفية او الظهير النسبى لمدى عقلانيتها وفقا لمنهجية معينة ، لانه حتى فى اكثر العلوم موضوعية تبدو النسبية ماثلة فى كل من الصورة والبنية التى توحد عليها ، وتبدو موضوعيتها وعقلانيتها وكأنها من صنع التاريخ . (١) فما بالنا بالبحث فى مجال العلوم الاجتماعية حيث تكون اليد العليا للاهواء الشخصية والمصالح الفردية والحسابات والتحالفات الذرائعية ، ليس فى صورتها الفجة السافرة ، ولكن تحت غطاء " عقلانى " _ فى حدود نسبية الحقيقة الاجتماعية _ من الايديولوجيات والمعتقدات التى قد تكون مسلحة بالعلم ومكتشفاته احيانا ، فاذا ما حاول السوسيولوجى الكشف عن الجانب الخاطىء فى المعتقدات والايديولوجيات ، أو فضح ما يدور خلف الستار ، فانه يغامر بتدمير الاوهام التى لاغنى عنها لكى يبقى المجتمع ويستمر ويقنع افراده بعقلانيته . (٢)

----

(1) Goomatilake, S.,"Aborted Discovery: Creativity in the Third World",(Zed Books, LTD,London. 1984) P.87 .

(2) Aron,R.,"Main Currents in Sociological Thought",.Vol.2,Trans.by:Howard, R.& Weaver,H.,(weiden field and Nicolson,London,1970),Introd.

ثالثا : رؤيـة نقديـة لاداء المؤسسة التشريعية فى مجال السياسة التعليمية وسياسة خفض السلم التعليمى بوجـــه خـــاص :

لقـد ارتبطت قضايا التعليم ، والتعليم الالزامى خاصة ، بالمؤسسة التشريعية المصرية منذ نشأتها الاولى ، بحيث يمكن اتخاذها مؤشرا ذو دلالة على مدى تمثيل تلك المؤسسة لنبض الحياة السياسية والاجتماعية فى كل حقبـــة من تاريخهـــا ×، وبحيث يعكس مستوى الاداء ونوعيته واتجاهاته عند تعاملها مع تلك القضايا صورة صادقة للخريطة السياسية والاجتماعية وبناءاتها التنمية والفوقية فى كل مرحلة .

وعندما تتعامل الدراسة الراهنة مع أداء المؤسسة التشريعية المصرية فى مجال السياسيةالتعليمية ، فانها لـــن تتعرض لكثير من التفصيلات والوقائع التاريخية التى استوفتها دراسات أخرى سابقة ، ولكنها ستحاول القاء الضوء علـــى بعض الآليات والاجراءات المتبعة داخل تلك المؤسسة، والتى ترجع بأصولها الى أول مجلس لشورى النواب١٨٦٦ ، وتمتد فى الاداء التشريعى والرقابى الى الآن ، حتى أصبحت من "التقاليد" والاعراف" البرلمانية الراسخة التى ربما تستعصى على المراجعـــة والنقد ، والتى تزعم الدراســـة أن بعضها يمثل — الى حد ما — عائقا أمام جهود الاصلاح التعليمى .

وأولى تلك الآليات المعوقة هى آلية "التمثيل النيابى" ذاتها :

فلقد فرق فقهاء القانون الدستورى بين مصطلح "الشعب" بمدلوله الاجتماعى الذى ينصرف الى جميع الافـــراد الذين ينتمون الى جنسية الدولة ، والشعب بمدلوله السياسى الذى لايمتد الى كل هؤلاء الافراد ، وانما يقتصر علـــى من لهم حق مباشرة الحقوق السياسية، واذا كانت "الديمقراطية" تعنى أن الشعب هو صاحب اللسلطة ومصدرهـــا ، فان ذلك ينصرف الى الشعب بمدلوله السياسى، أو من يمثلون "هيئة الناخبين " زأو ماسمى فيما بعد ب "مبـــدأ الاقتراح العام ( ) وعلى ذلك فكلما اقترب مصطلح "الشعب" بمدلولـــــه السياسى من مفهوم الشعب فى حقيقته الاجتماعية كان اكثر تعبيرا عن المبدأ الديمقراطى . (١)

× وهذه هى الفكرة المحورية لدراسة (سليمان نسيم) حول "موقف أجهزة التشريع والرأى من قضايا التعليم مـــن ١٩٢٣ الى ١٩٥٢ ، دكتوراه ، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٨ ، وهى الدراسة التى اعتمدنا عليها بشكل كبير فى التأصيل لتاريـــى لكثير من الظواهر التى عالجها هذا الجزء من الدراسة الراهنة .

(١) لمزيـد من التفاصيل ، راجـــع :

محمود عاطف البنا ، "الوسيط فى النظم السياسية" ، القاهرة ، دار الفكر العربى، ط١ ، ١٩٨٨ ، ص ١٦٨ ، ١٦٩

ومنذ بدأت اجتماعات لجنة الدستور ١٩٢٣ ،والذى صدر به أمر ملكى من (فؤاد الاول) بوصفه "منحة" من الملك للرعية ، والى الآن ،تمثل قضية "التمثيل النيابى" قاسما مشتركا فى أى حوار بين الاتجاهات والقوى السياسية على تنوعها ، سواء من حيث الشروط الواجب توافرها فى الافراد الذين لهم حق مباشرة الانتخاب ،أو تلك التى يجب توافرها فى المرشح أو المعين عضوا نائبا عن الناخبين فى المؤسسة التشريعية ، أو فيما يتعلق بطريقة التمثيل ذاتها ..

بيد أن ملاحظتنا تنصب فى هذا السياق على نقاط ثلاث أساسية تتعلق بطبيعة النبية المجتمعية فى مصر ومايناسبها من أساليب وطرق التمثيل النيابى×،وجدوى الاساليب الحالية ومدى سلامة نتائجها فى ظل تفشى الامية ، ثم نسبة الـ ٥٠٪ عمال وفلاحين وما اذا كانت مازالت ذات معنى فى ظل المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية /الديموجرافية والسياسية الراهنة .

وهذه الملاحظات على آلية التمثيل لايمكن فصلها عن قضية التعليم واعتبارها أمرا سياسيا بحتا ، لان تركيبة المجلس النيابى المترتبة على تلك الآلية سوف تؤثر ـ بلا أدنى شك ـ على اتجاهات السياسة التعليمية سواء بالتشريع أو بالرقابة ، وان كانت العلاقة بين أصول وانتماءات أعضائها وبين مدى رعايتهم لمصالح الفئات والطبقات التى يمثلونها بسيت أحادية اللبعد ، اذ كثيرا ماتشهد مناقشات بعض قضايا التعليم دفاعا شديدا من بعض ممثلى العمال والفلاحين عن أفكار تتعارض مع المجانية أو مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية×× ، واضعين انتماءاتهم الفئوية والطبقية فى مرتبه تاليه لالتزاماتهم الحزبية .

وأخيرا ،فان عدم الاستقرار على قواعد مقبولة فى هذا المجال يفتح الباب أمام كثير من الطعون والشكوك حول صحة العضوية فى كثير من الحالات××× وبالتالى يثير الشك فى مدى شرعية ماتسنه المؤسسة التشريعية من قوانيين (مابنى على باطل فهو باطل ..) ،حول تجاهل المؤسسة للاحكام القضائية ببطلان عضوية بعض الاعضاء بدعوى أن "المجلس سيد قراره" ..!!

× مازالت ثنائية التمثيل الفردى /االتمثيل بالقائمة (المطلقة ـ النسبية) تمثيل اشكالية فرقته فى هذا المجال على الرغم من وضوح حقيقة أن النبية العشائرية للريف المصرى ، وتدنى الوعى السياسى بين قطاعات الناخبيين ،علاوة على ضعف التواجد الحزبى فى الشارع السياسى. وكلها مايقطع بصلاحيه التمثيل الفردى مقارنة بالاساليب الاخرى ،وأن كان ـ فى حقيقة الامر ـ يكرس أغلب ماتعانية البنى المجتمعية المصرية من عيوب وتشوهات .

×× راجع على سبيل المثال مناقشات مشروع قانون انشاء الجامعة الخاصة .

××× راجع الحكم القضائى ببطلان عضوية اكثر من سبعين عضوا من أعضاء المجلس الذى أقر مشروع القانون ٢٣٣ لعام ١٩٨٨ وقوانيين أخرى كثيرة منها قانون الجامعة الخاصة .

وثاني ملاحظاتنا تتعلق بآلية "عرض مشروعات القوانين " على المؤسسة التشريعية :

اذا لايختلف اثنان حول ماتتمتع به قضية التعليم في أي مجتمع من أهمية خاصة لاتدانيها أيه قضية أخرى فالتشريع لبناء البشر وتكوينهم واعدادهم للمستقبل من الخطورة بحث لايحتمل "التعجل" أو التسرع" سواء في اعداد مشروعات القوانين ، أو في طريقة تقديمها للنظر على وجه الاستعجال ،أو في الوزن النسبي لعدد الجلسات وعدد الاعضاء المتحدثين ... الخ .

والملاحظ أن قضايا التعليم تحتل مساحة أقل من اهتمام المؤسسة التشريعية المصرية مقارنة بالقضايا الاقتصادية وقضايا السياسة الداخلية بشكل عام ، وان كانت تلك الملاحظة في حاجة الى دراسات احصائية تحليلية خاصة .

واذا كانت اللائحة الداخلية لمجلس الشعب قد نظمت الاوجه التي يمكن للحكومة أو للاعضاء أن يعرضوا بها مشروعات القوانيين وتعديلاتها ، وحددتها بوجهين : النظر على الوجه المعتاد ،والنظر على وجه الاستعجال [1] فان الطريقة التي تم بها للمجلس النظر في مشروعي القانونين ١٣٩ لسنة ١٩٨١ و٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ على سبيل المثال – يثير كثيرا من التساؤلات زفكلاهما عرضا على المجلس للنظر فيهما على وجه الاستعجال !!

وبالنسبة للقانون ٢٣٣ – وهو موضوع الدراسة الراهنة – تم عرضه على المجلس ضمن جدول أعمال جلسة ١٩٨٨/٣/٢١ ،حيث أحاله المجلس الى لجنة التعليم والبحث العلمي في نفس الجلسة (ولم يكن ضمن) بنود المشروع المعروض أيه اشارة الى خفض سنوات الدراسة بالحلقة الابتدائية) ،وقد عقدت اللجنة ثلاثة اجتماعات لنظرة بتواريخ ٨٨/٤/٣ ، ٨٨/٥/٤ ، ١٩٨٨/٥/٢٢ حضرها وزير التعليم ووكيلي أول الوزراة [2] وأثناء مناقشة اللجنة للمادتين المقدمتين من الحكومة رأت – بموافقة الحكومة – تعديل بعض الموارد الاخرى من القانون القائم لتساير عملية تطوير التعليم وربطه بالتنمية ،فرأت تعديل المادة رقم (٤) من قانون التعليم القائم والتي تنص على مدد الدراسة في مرحلة التي تسبق التعليم الجامعي ،والتي كانت تقضي بأن مدة التعليم الاساسي تسع سنوات ،فقد رأت اللجنة جعل هذه المدة ثماني سنوات فقط مع جعل مدة التعليم بالحلقة الابتدائية منها خمس سنوات ،مدة الدراسة بالحلقة الاعدادية ثلاث سنوات . [3]

---

(١) اللائحة الداخلية لمجس الشعب ،مادة

(٢) تقرير لجنة التعليم والبحث العلمي عن مشروع قانون بتعديل بعض احكام القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، ملحق رقم ٣ بمضبطة الجلسة ١٠٧ لمجلس الشعب ١٩٨٨/٦/٢٠ ،ص١٣ .

(٣) نفس المصدر ،ص١٤ .

وعند نظر المجلس للمشروع المقدم من اللجنة بجلسة ١٩٨٨/٦/٢٠ ،جرت المناقشة من حيث المبدأ وتحدث خلالها أحد عشر عضوا ،ثم جرت مناقشة مواد المشروع مادة وتحدث عن خفض سنوات الدراسة بالحلقة الابتدائية (أحد عناصر المادة الاولى من المشروع تعديلا للمادة الرابعة من القانون ١٣٩) عضو واحد فقط طالب بعد التسرع بتعميم هذا النظام قبل تجريبه ولو فى مدرسة واحدة بكل محافظة(١)، بينما تحدث فى باقى المواد خمسة عشر عضوا ،مما يبين أن مبدأ الخفض — على خطورته وأهميته — لم يحظ بمناقشة فى باقى كافية مقارنة بباقى الافكار الواردة فى المشروع ،كعلاوة على الطريقة التى أضيف بها هذا المبدأ الى المشروع المقدم من الحكومة بعد أن تمت احالته بالفعل الى اللجنة المختصة —

أما الملاحظة الثالثة ، فتتعلق بغلبه الظاهرة اللفظية البلاغية على حساب الموضوعية فى مناقشات الاعضاء :

وهى ظاهرة أصيلة فى الحياة النيابية المصرية منذ برلمانات ما قبل الثورة. (٢) حيث اتسمت بيانات الحكومة المسماة — وقتئذ — باسم "خطب العرش" ،وكذلك بيانات لجان الرد عليها ، بسيادة العبارات الانشائية البليغة سواء فيما يتعلق بقضايا التعليم أوغيرها من القضايا .

ولم تخل مناقشة القانون ٢٣٣ من هذه البلاغة اللفظية على حساب الموضوعية، أمثال العبارات: "٠٠ ان هذه السنوات الثمانى باذن الله فتحا جديد فى التعليم يباركه الله٠٠" ،و"ان الارض لتشقى وتسعد والمواقع تشقى وتسعد ،لذلك سعدت وزارة التربية والتعليم بالاستراتيجية الجديدة ٠٠ ،"وان خفض سنوات الدراسة قد قابل هوى وفرحة فى نفوس أولياء الامور٠٠" وغيرها (٣)،بينما خلت مناقشاتهم من الاسئلة التى يمكن أن توجد — فى هذا الصدد — الى وزير التعليم عن خطة الوزارة التفصيلية لتنفيذ المشروع ،وعن آثارها الجانبية المحتملة ،لم يتجاوز اكثرهم تخفظا تجاه الموضوع حدود التأكيد على وعود الوزير باطالة العام الدراسى الى ٤٠ أسبوعا ، وتطبيق نظام اليوم الكامل والغاء تعدد الفترات بداية من العام الدراسى٩٤/١٩٩٥ ،وازالة مايشوب المناهج من حشو وتكرار .

(١) من أقوال النائب د.زكريا عزمى ،مضبطة الجلسة ١٠٧بتاريخ ١٩٨٨/٦/٢٠ ،ص٢٩، ٣٠

(٢) سليمان نسيم " موقف أجهزة التشرير والرأى٠٠" ،مرجع سابق ،صفحات ٢٨٥، ٣٦٦ .

(٣) مضبطة الجلسة ١٠٧بتاريخ ١٩٨٨/٦/٢٠ ،صفحات ٢٠، ٢١، ٢٦ .

كذلك شهدت مناقشات ذلك الموضوع كثيرا من مظاهر الخروج عن الموضوع وعدم الالمام بأبسط المعلومات عن نظام التعليم فى مصر ، فمثلا تسأل رئيس المجلس اكثر من مرة عما اذا كان هناك - بالفعل - تعليم ثانوى فنى لمدة خمس سنوات ، وتساءل بعد ذلك عما اذا كان المشروع المطروح سيؤدى الى الغاء الشهادة الابتدائية(١) ومن جانب آخر ، ايدت احدى النائبات مبدأ خفض سنوات الدراسة فى الحلقة الابتدائية حتى يستطيع الطالب الذى لايمكنه مواصلة التعليم فى الحلقة الابتدائية أن يتعلم مهنة فى مراكز التدريب فى مرحلة التعليم الاعدادى المهنى ، سواء كان صناعيا أو زراعيا أو تجاريا ، ويترك الفرصة لغيره ممن يريدون مواصلة تعليمهم فى الحلقات التالية من التعليم العام ٠ (٢)

وتشير الملاحظة السابقة الى مدى الحاجة الى وجود ثقافة تعليمية وتربوية لدى اعضاء المؤسسة التشريعية ولانقول بضرورة أن يصبحوا متخصصين ، ولكن الامر هنا يتعلق بـ "تشريع" السياسة التعليمية ، وبالتالى يتطلب قدرا مناسبا من الالمام والاهتمام ٠

واخيرا فان اقرار المؤسسة التشريعية لمبدأ الخفض - فى حد ذاته - يعد تراجعا بكل المقاييس عن حقوق طالما كافحت القوى الوطنية لتأكيدها فى نفس هذه المؤسسة منذ عشرات السنيين ، ٠

فلقد تحقق مبدأ الالزام فى التعليم رغما عن معارضة القوى الرجعية التى طالما سيطرت على تلك المؤسسة قبل الثورة ، ورغما هما استثمرته تلك القوى لمحاربة مبدأ الالزام من عيوب فى الخريطة الاجتماعية ٠ (٣) ورغما عن استخدامها كبعض الآليات والثغرات الموجودة فى لائحة المؤسسة التشريعية لاجهاض المناقشات مثل :

"قفل باب المناقشة والانتقال الى جدول الاعمال " و"تداخل الاختصاصات بين هيئة التشريعية وهيئة التنفيذية وارجاء المناقشة لحين توافر البيانات ٠٠ الخ " ٠ (٤)

ثم ازداد هذا المبدأ رسوخا و"شرعية" عندما أقرت المؤسسة التشريعية القانون ١٣٩ لعام ١٩٨١ ، على الرغم من الملابسات غير العقلانية التى واكبت تطبيق مفهوم "التعليم الاساسى"* ، حيث أصبح منطقيا أن تتوالى جهود الدولة لمد الالزام الى أعمار اطول ومراحل تعليمية أعلى ٠٠

أما أن يأتى الاقتراح بالخفض من داخل لجنة التعليم بالمؤسسة التشريعية ، بالطبع استجابة لمبادرة من السلطة التنفيذية وتأييد من الحزب المتمتع بالاغلبية العددية من النواب ، فهذا مايجعلنا نتوقف قليلا أمام ظاهرة الاستبدال التى طالما أشرنا اليها ٠

---

(١) نفس المصدر ، صفحات ٣١ ، ٣٥ ٠

(٢) نفس المصدر ، ص٢٧ (من أقوال العضو السيدة فردوس الاودن)

(٣) راجع : عوض توفيق "علاقة مجانية لتعليم المرحلة الاولى فى مصر بالعدالة الاجتماعية بين التلاميذ ، دراسة تاريخية من ٢٣ الى ١٩٨١" ماجستير ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٩٢ ، صفحات ١١٣ ، ١٢٥ ٠

(٣) سليمان نسيم ، "موقف أجهزة التشريع " ، مرجع سابق ، ص ٢٨١ - ٢٨٥ ٠

* لمزيد من التفصيلات والتحليلات لمفهوم التعليم الاساسى وتطبيقاته فى التجربة المصرية ، يمكن الرجوع الى: شكرى عباس وسعيد جميل وآخرون "التعليم الاساسى ، الواقع والمستقبل "المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٠ ٠

رابعا : رؤيــه نقديــة لاداء المؤسسة التنفيذية فى مجال السياسات التعليمية وسياسة خفض السلم بوجه خاص:

يمثل صدور ١٣٩السنــة ١٩٨١ بدايــة مرحلة مختلفة فى مجال صياغة المؤسسة التنفيذية لسياساتهـا التعليمية ،فقد تضمن اتجاها واضحا نحو ارساء "الفكر المؤسسى" فى عمليات الادارة والتنظيم واتخاذ القــرار، والمدعمــة لعقلانيــة وشرعيته، وعلى رأسها المجلس الاعلى للتعليم قبل الجامعى والمجالس النوعية المنبثقــة عنه والمختصــة بنوعيات ومراحل مختلفة من هذا التعليم ٠ (١)

كما يمثل انشاء واعادة تنظيم كل من :المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، والمركز القومى للتقويــم التربوى والامتحانات ومركز تطوير المناهج والمواد التعليمية ٠٠ اتجاها ايجابيا نحو دعم القرار التعليمى بواسطة نتائج البحوث العلميــة التربويــة ٠

بيد أن اداء تلك التشكيلات والمؤسسات المساندة لمتخذ القرار التعليمى مايزال قاصرا عن تحقيق أغلــب الاهداف التى أنشئت من أجلها، وذلك لاسباب خارجة — فى أغلب الاحيان — عن حدود سلطاتها ،حيــث يبقى الامــر مرهونا بالادارة الفردية ووجهة النظر الشخصية لــه ٠ ×

وقد رافق صدور التشريع الخاص بخفض السلم التعليمى بعض الحيود عن المسار التنظيمى المرســوم والمستهدف لمثل تلك المؤسسات والتشكيلات ،بل وصل الامــر الى تجاهل بعضها والتغاضى عما أشارت بــه من مشورة بناء على دراســات أو مناقشــات :—

— بالنسبة للمجلس الاعلى للتعليم قبل الجامعى :وهو كما جاء فى القرار الجمهورى رقم ٥٢٣لعام ١٩٨٨١ (مادة ثانية) ،مختص بالتخطيط للتعليم قبل الجامعى ورسم خططه وبرامجه ، ودراسة كل مايعرضه وزير التعليم خاصا بالسياسة التعليمية مثل السياسات المحققة للاهداف القومية ،وربط التعليم بخطة التنمية وسياسات اعداد المعلمين والقوى البشرية اللازمة للتعليم ،وسياسات تنظيم شئون الطلاب،وسياسات التمويل ٠٠الــــخ ٠

---

(١) القانون ١٣٩ لسنــة ١٩٨١،مــادة ثانية ٠

× تخيل القارىء فى هذا الصدد الى الدراستين التاليتين :—

١ — أحمد أحمد العروسى"مدى افادة وزارة التربية والتعليم من بحوث ودراسات المركز القومى للبحوث التربوية فى مجال التعليم الاساسى" ،ماجستير ،كلية التربية ،جامعة حلــوان،١٩٩٣٠

٢ — فؤاد أحمد حلمى : "السياسة التعليمية من منظور القرارات الوزارية المتعلقة بادارة وتنظيم التعليم"فى فوزية محمد عثمان (محرر) "اتجاهات السياسة التعليمية فى الثمانينات ،دراســة تحليلية " القاهرة ،المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ،١٩٩٢ ٠

كما نص القرار على أن صدور بعض القرارات الوزارية مشروط بموافقة المجلس الاعلى للتعليم قبل الجامعى أولا ، مثل القرارات المتعلقة بمدة العام الدراسى وخطة الدراسة الاسبوعية لكل صف ومرحلة تعليمية ، وكثافات الفصول ، ونظم التقويم والامتحانات ،وفرص الرسوب والاعادة ٠٠ الخ _

وبرغم ماتضيفه تلك الاختصاصات على المجلس من أهمية فى مجال تخطيط السياسة التعليمية ،فان فكرة خفض سنوات الدراسة بالحلقة الابتدائية لم تكن أبدا على جدول أعماله سواء قبل صدور التشريع أوبعده فقد تضمن جدول أعمال الجلسة السابقة للمجلس بتاريخ ١٩٨٨/٣/٣١ ثلاثة موضوعات هى. (١)

(١) تعديل نظام تقويم التلاميذ فى امتحانات النقل للحلقة الابتدائية من التعليم الاساسى استجابة لتوصيات أعضاء مجلس الشعب بالغاء النقل الآلى ،كذلك توصيات المؤتمر القومى لتطوير التعليم الذى عقد فى يوليو ١٩٨٧ ٠

(٢) توفير الرعاية التربوية للتلاميذ الفائقين والتلاميذ المتاخرين دراسيا ، وذلك بدراسة انشاء فصول أو مدارس للفائقين بالحلقة الاعدادية والمرحلة الثانوية العامة ، وكذلك دراسة انشاء مدارس مهنية بالحلقة الاعدادية لمن يظهرون تأخرا فى التحصيل وميلا الى الجوانب المهارية والمهنية ٠

(٣) توصيات المجلس النوعى للتعليم الثانوى العام بشأن خطة الدراسة فى الصفوف الثلاثة ،والمواد الاجبارية والاختيارية فى كل منها ٠

وهكذا خلت مناقشات المجلس فى جلسته الوحيدة عام ١٩٨٨ ، والمتزامنة مع عرض مشروع القانون ٢٣٣ على مجلس الشعب (حيث أحاله المجلس الى لجنة التعليم بتاريخ ١٩٨٨/٣/٢١) ٠خلت تلك المناقشات من أيه اشارة أو نيه الى خفض سنوات الدراسة للحلقة الابتدائية ،سواء بسبب تعدد الفترات أو استجابة لتوصيات مؤتمر تطوير التعليم ٠٠ أوغيرها من المبررات التى سيقت فيما بعد ٠

وكذلك خلى جدول ، أعمال المجلس فى جلسته الثامنة بتاريخ ١٩٨٩/٧/٣ ،أى بعد صدور القانون بنحو عام كامل ، من أيه مناقشة لآثار عملية الخفض على العملية التعليمية ،سواء بمذكرات أو دراسات يعدها المجلس ، أوبناء على طلب من الوزير ، فقد تضمن جدول الاعمال البنود التالية ٠ (٢)

---

(١) محضر اجتماع المجلس الاعلى للتعليم قبل الجامعى ،الجلسة السابعة بتارخ ١٩٨٨/٣/٣١ ،الامانة الفنية للمجلس ٠

(٢) محضر اجتماع المجلس الاعلى للتعليم قبل الجامعى ، الجلسة الثامنة بتاري ١٩٨٩/٧/٣ ،الامانة الفنية للمجلس ٠

(١) المصادقــة على محضــر الاجتمــاع السابــع .

(٢) مناقشة تقرير مقدم من الوزارة عما قامت به تنفيذا لتوصيات المؤتمر القومى لتطوير التعليم فى اطــــار استراتيجية تطوير التعليــم .

(٣) مناقشــة موضوع مدة العام الدراسى وامكانية الوصل به الى ٣٨ أسبوعا ، وتكليف المركز القومى للبحــوث التربوية باعداد دراســة تطبيقية لمدى فاعلية هذه الزيادة .

(٤) دراســة امكانية تطبيق نظام الفصلين الدراسيين بمراحل التعليم العام .

(٥) مناقشة التعديلات المقترحة على نظام الدراسة والامتحان بالشهادة الثانوية العامة .

(٦) ضوابط الترخيص للمدارس الخاصة بتدريس مناهج خاصة .

وعلى ذلك ، لم يكون للمجلس أى دور ايجابى فى مناقشة سياسة الخفض ، سواء قبل صدور القانون أوبعده نظرا لعدم دعوة وزير التعليم للمجلس للانعقاد طوال الشهور الاربعة عشرة من مارس ١٩٨٨ الى يوليو١٩٨٩ على الرغم من وجوب انعقاده شهريــا .

— بالنسبة لمجلس رؤساء القطاعات والادارة المركزية ومجلس مديرى المديريات التعليمية ، والذان تم انشاؤهما بموجب القرارين الوزاريين ٥٦لعام ١٩٨٢ ، ٦٨لعام١٩٨٥ ، فان مجال اختصاصهما لايتضمن مناقشة مشروعات السياسة التعليمية قبل اقرارها ، بل يختصان بالتنسيق لحل المشكلات التى تخرج عـــن اختصاص كل وكيل أوكيل أول وزارة فى دائرة اختصاصه ..

وفى حدود علم الباحث ، فان علاقة هذين المجلسين بسياسة الخفض لم تتجاوز التنسيق فى سبيـــل استيعاب طلاب الفوج المزدوج الناجحين المنقولين الى الصف الاول الاعدادى ، حيث تم استبقاا بعضهم داخل المدارس الابتدائية نظرا لقصور المدارس الاعدادية عن استعيابهم فى العام الدراسى٨٩/ ١٩٩٠ .

— بالنسبة للجان العليا والاستشارية ، وهى احدى الآليات الشائعة فى مجال صنع السياسات التعليميــة فقد كان لها دور أساسى فى صياغة وصنع العديد من القرارات والسياسات خلال السنوات التالية لصدور القانون ١٣٩ ، ومنها الاعداد لمشروع القانون ٢٣٣خلال الفترة الوجيزة من ١٩٨٨/٣/٨ ، حيــث صدر القرار الوزارى رقم ٢٧ بشأن تشكيل لجنة عليا لوضع مشروع قانون جديد للتعليم ، تحقيقــا لاهداف السياسة التعليمية واستراتيجية تطوير التعليم التى أقراها المؤتمر القومى لتطوير التعليــم والمجلس الاعلى للتعليم قبل الجامعى .. وحتى احالة المشروع الى مجلس الشعب بعد حوالـــى أسبوع واحــد فقط ليعرض فى جلسة ١٩٨٨/٣/٢١ .

وقد تشكلت تلك اللجنة برئاسة وزير التعليم وعضوية كل من رؤساء القطاعات بالوزارة ، ومدير مديرية التربية ، التعليم بمحافظة القاهرة ، ومدير المركز القومى للبحوث التربوية ، والمستشار القانونى لوزير التعليم ، وخمسة من اساتذه كليات التربية ، ووكيل أول وزارة التعليم العالى ورئيس الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية • ولم يكون ضمن مناقشاتها أيه اشارة الى عملية الخفض ، بل تركزت اعمالها ومقترحاتها فى ضياغة تعديلات للمادتين ٢٦ ، ٢٩ من قانون التعليم ١٣٩ فى اطار توصيات المجلس الاعلى للتعليم قبل الجامعى فى جلسته الثالثة بتاريخ ١٩٨٧/٢/١٥ بشأن تطوير خطة الدراسة فى الثانوى العام • (١)

– بالنسبة للمركز القومى للبحوث التربوية : وهو كما ورد فى قرار انشائه هيئة علمية مهمتها تزويد المسئولين والمشتغلين بالسياسية التعليمية بالمعلومات العلمية والتربوية السليمة ، وله فى سبيل تحقيق ذلك الهدف أن يجرى البحوث والدراسات اللازمة بشأن مقومات العملية التعليمية والتربوية فى جميع جوانبها ووضع نتائج هذه البحوث والدراسات موضع التجريب من أجل التأكد من صلاحيتها للتطبيق قبل تعميمها • (٢)
وبغض النظر عما تلاقية غالبية توصيات ونتائج الدراسات التى أجراها المركز منذ أنشائه عام ١٩٧٢ من تفاؤل واضح من جانب متخذى القرار ، فقد خظيت نتائج بعض الدراسات – المنتقاه – باهتمام الوزارة خاصة فى مجال التعليم× ، وتقول "المنتقاه" لان القرارات والسياسات التى أقرت استنادا اليها لم تأخذ بتوصياتها بشكل متكامل ، كما لم تأخذ بها فى حينها ، بل عندما يأتى الظروف "السياسى" المناسب•
وفى مجال خفض سنوات الدراسة فى الحلقة الابتدائية ، سبقت بعض المبررات استنادا الى بحوث ودراسات أجراها المركز هى :

(١) دراسة " استيعاب الاطفال الملزمين فى مدارس التعليم الاساسى – مسح شامل لمنطقة حضرية ريفية" ، القاهرة ، سبتمبر ١٩٨٢ ، وقد أوصت بضرورة تعديل السلم التعليمى لضمان تدفق التلاميذ خلال صفوف التعليم الاساسى ، فاقترحت أن يبدأ السلم بمرحلة رياض الاطفال لمدة عامين من سن الرابعة سنوات وأن تتكون الحلقة الابتدائية من اربعة سنوات وكذلك الحلقة الاعدادية من اربعة سنوات ، وبذلك يكون مجموع سنوات التعليم الاساسى ثمانى سنوات بدلا من تسعة •

---

(١) قرار جمهورى رقم ١٩٥٣ لسنة ١٩٨٩ بشأن اللائحة التنفيذية للمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

× راجع تحليل شامل لمدى افادة الوزارة من نتائج تلك البحوث فى :
أحمد العروسى" مدى افادة وزارة التعليم ••" ، مرجع سابق ص ص ٢٥٣ – ٣٧٩ •

(٢) دراســة المركز بالتعاون مع البنك الدولى حول " مدى احتفاظ تاركى المدرسة الابتدائية فى مصــــر بمهارات التعليم الاساسى" ،القاهرة ،١٩٧٩، (وقد سبق تناولها فى الدراسات السابقة) .

(٣) دراســة" تقويم خريجى المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، ومقارنتهـم بزملائهم من خريجى مــدارس التعليم الاساسى" ،القاهرة ،١٩٨٨ (سبق تناولها بالدراسات السابقة) .

وبرغم ماشاب هذا التبرير "السياسى" لسياسة الخفض على أسس بحثية علمية من "انتقائية" واضحــــة سبق أن اشرنا اليها وأشارت اليها دراســة (أحمد حجى) ، فان مايجب الاشارة اليه فى هذا المقام هو ذلــــك "الازدواج" فى معيار الاستناد الى نتائج البحوث العلمية، اذ لم تجد نتائج دراسات علمية ــ ليست أقل قيمة من الدراسات المذكورة ــ لم تجد نفس الترحيب من قبل متخذ القرار، وذلك لانها أوصت بضرورة التراجع عــــن سياسة الخفض ،واقترحت بعض البدائل من أجل علاج آثارها السلبية :

– فقد كلفت الوزارة المركز القومى للبحوث التربوية باجراء دراسة عاجلة حول " أثر اعادة تنظيم السلــم التعليمى فى مرحلة التعليم الاساسى (الحلقة الاولى) على تحصيل الطلاب، واستطلاع رأى الميدان فى النظام المعــدل" عام ١٩٨٩ ×، ولكن نتائج تلك الدراســة وتوصياتها لم تنشر بصورة متكاملــة (مذكــورة ضمن الدراسات السابقة للدراسة الراهنة) .

– وكذلك كلف الوزير مجموعة من باحثى المركز باعداد دراسة عاجلة بشأن بدائل السياسات التعليمية لمواجهه مشكلة تدفق الفوج المزدوج فى السلم التعليمى، وذلك فى العام الدراسى ١٩٩٠/٨٩ ،ولكن نتائجهــا ايضا ــ لم تر النور بسبب حظر نشرها وتداولها (مذكورة ضمن الدراسات السابقة) .

× مذكورة ضمن انجازات المركز فى الفترة بين عامى ٨٨ ــ١٩٩٠ فى :
وزارة التربية والتعليم "تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية ٨٨ ــ١٩٩٠" ،القاهرة ١٩٩٠ص٧٨

" الخاتمـــــــــــــة "

وفى ختام هذه المعالجة لنا أن نبرز بعض النقاط والملاحظات التى تؤيد فكرتنا الاساسية حول ميل النظام الى "تشريع" توجهاته واجتهاداته ـ وان كانت خاطئة ـ اكثر من التعويل على "عقلنه" تلك التوجهات والمثابرة على اختبارها وفحيصها والاستعداد للتراجع عنها اذا اقتضى الحال :

ـ أولى تلك الملاحظات تتعلق بالتركيب " النفسى الاجتماعى" الذى يتقمصـه كل من تحكم الظروف عليـــه أن يلعب دور "متخذ القرار" بطريقة تلقائية ، بمجرد أن ينتقل الى موقع المسئولية، حيث يفرض ذلك "الدور" على صاحبة شعورا خفيا وقويا بـ " الوصاية" و"الابوية" ،ويكسبه ـ غالبا ـ اتجاها سالبا نحو "النقد"، الامر الذى يؤدى ـ فى محصلته النهائية ـ الى تبنى النزعة السلطوية فى ممارسة تلك المسئوليات ٠

بيـد أن التكوين "الحقوقى" لمتخذ القرار وأغلب مستشاريه المقربين ـ فى حالة الدراسة الراهنة ـ يفـرض تعديلا ظاهريا واضحا لايستقيم مع فكرة "السلطوية" بمفهومها الفج، بل يعتمد بشكل أساسى على "تشريـــــع" قراراته فى مواجهة القوى المعرضة ،كما يعتمد على آليات " المناورة " وسلامة "الاجراءات" لتفويض أيه محاولـة للنيل من شرعية تلك القرارات أو عقلانيتها ،خاصة فى ظل مفهوم حاكم وشعار مرفوع لدولة "الدستور والمؤسسات"

والملاحظة الثانية تتعلق بطبيعة البيئة المجتمعية المصرية وعيوبها المعروفة ،والتى تزيحها آليات التمثيل النيابى وتنقلها الى داخل المؤسسة التشريعية زوهى ازاحة أمنية فى حقيقة الامر اذا أخذنا بالمعايير السائدة الان لان التركيبة والمكونة لها تمثل " انعكاسا " حرفيا لصورة العلاقات والتحالفات والتوازيات الحادثة فى تلك البنيــة ووراء كواليسها ٠٠ حيث يحافظ النظام القائم ـ قدر امكانه ـ على الاحتفاظ بتلك البنية كما هى ، ولايحـــاول المغامرة بالتعامل مع عيوبها بهدف تقويمها ،لان هذه العيوب والعلل تمثل مفتاح عملية الاستبدال التى أشرنـــا اليها ، ويكفى للتدليل على صحة ذلك الافتراض أن نشير الى الصورة التى قدمت بها الحكومة مشروع قانون الادارة المحلية المشهور باسم "قانون العمد والمشايخ" ،وكيف حاولت التودد الى تلك البنى المشوهه الى حد"العزل" عندما اشتراطت حدا ادنى للملكية الزراعية والثروة ، وعندما تغاضت عن شرط اجادة القراءة والكتابة فى مقابـــل الخروج من المأزق "الامنى" الذى تعرضت اليه مع تصاعد عمليات الارهاب فى الريف والصعيد ! ! ٠

أما الملاحظة الثالثة، فتتعلق بفكرة "الاصلاح"والتطوير" التى طالما استثمرها متخذو القرار التعليمى منـذ عشرات السنين ، والتى طالما داعبت احلام الجماهير فى تعليم أفضل حرمت منه طويلا بسبب ظروف الاحتلال ثم ظروف الحروب٠٠ حيث غرست ثورة يوليو فى وجدان تلك الجماهير فكرة" الثورة" والحلول الثورية الاصلاحية الى حد التشبع والادمان ، فتجد دعاوى الساسة لديهم هوى واستحسانا بمجرد اللعب على هذا الوتر الحســـاس، وتسارع الجماهير بتأيد ـ أو ربما "تمرير" مايطرحه صاحب كل سياسة فى بداية توليه المسئولية ،خاصة اذا اعلن عن نيته الى التعامل مع مشكلاتهم التعليمية المزمنة بمنطلق "البلدوزر" ! ! ٠

الدراســـة العاشـــــرة

بعض مؤشرات تخلف التعليـم الابتدائى فى مصـــر
فى ضوء المنظور العالمى فى المعرفـــــــة
والتكنولوجيـــــا

اعـــداد

دكتور/ كمال حسنـى بيومــــــــى

بعض مؤشــــرات
تخلف التعليم الابتدائـي فـي مصـر
فى ضوء المنظور العالمى فى المعرفة والتكنولوجيا

اعداد : د/ كمال حسنى بيومـى

مقدمـــة :

يمثل المنظور العالمى فى المعرفة والتقانة معيارا جيدا لقياس مدى تخلف التعليم الابتدائى فى مصر . ومع ذلك ، فان هذا المعيار لايكفى وحده لقياس أداء عمليات تطوير التعليم، فلقد وضع هاوس House ثلاث محاور رئيسية عند النظر الى قضية تطوير التعليم تمثلت فى المنظور المعلوماتى التكنولوجى ، والسياسى ، والثقافى ، حيث يتناول كل منظور مجالات مختلفة وضرورية لتطوير التعليم ، وتحسين أداء المدارس.(١)

وعلى الجانب الآخر ، لاتزال المؤسسات التعليمية لاتستخدم التكنولوجيا بنفس الدرجـة المستخدمة فى المؤسسات غير التعليمية على الرغم من جودة وظائفها وفعاليتها ، اذ يمكن تـدارك فقد الكثير من الوقت والجهد داخل الفصول ، والادارات التعليمية والمدرسية باستخدام الوسائـل التقنية ، فضلا عن ذلك فان الدراسات الحديثة تؤكد على أن للتكنولوجيا التعليمية دورا كبيـرا فى تحسين المناهج الدراسية وانتاجية المدارس والمعلمين . (٢)

ومع ذلك ، يواجه رجال التعليم سواء المخططين او المنفذين مشكلة كبيرة عند النظـر الى كيفية تضمين المنظور المعرفى والتكنولوجى فى النظام التعليمى ، اذ تصبح مشكلة اختيـار المعارف والتكنولوجيات المناسبة والملائمة فى ضوء الكلفة والفعالية من اولويات العمل التخطيطـى فى قطاع التعليم فى مختلف دول العالم المتحضر والنامى . (٣)

وتتجه النظم التعليمية فى الدول المتقدمة الى الأخذ بالمنظور العالمى فى المعرفة والتقانـة من خلال الالتزام ببعض الأنشطة والممارسات . ففى الولايات المتحدة على سبيل المثال ، يلتـزم

---

(١) Colin Marsh, ed., Spotlight on School Improvement, (Boston: Allen&Unwin, 1993), pp. 20-21.

(2) Jaques Hallak, Investing in the Future, (Paris: IIEM, Pergamon Press), p. 202.

(٣) California Department of Education, A Blueprint for K 12 Education : Agenda for the Twenty-First Century: (California: CSDE, 1987), pp. 20 21.

النظام التعليمى بجدول اعمال لتشجيع استخدام المعارف الحديثة والتكنولوجيا فى المؤسسات التعليمية وذلك عن طريق تطوير برامج الكمبيوتر Developing Software ، وانشاء المدارس النموذجية Establishing Model Schools لكى تستخدم الوسائل المعرفية والتكنولوجية فى مختلف العمليات التربوية والتعليمية داخل الفصول والمدارس ، ثم دعم الوظائف والعمليات الادارية Supporting Administrative Functions من أجل استخدام أجهزة وبرامج الكمبيوتر ، والفيديو وذلك لشرح وتسهيل ودعم مختلف الأنشطة المدرسية بكفاءة وفعالية . (١)

ويتضح مما سبق أن للمنظور العالمى فى المعرفة والثقافة ابعادا متشابكة ومتفاعلة لاغنى عنها للأخذ بها فى برامج تطوير النظم التعليمية ، وأنه ينبغى النظر اليه باعتباره معيارا لمدى تقدم أو تخلف النظم التعليمية فى الدول المتحضرة والنامية ، وأن مشكلة اختيار المعارف والتكنولوجيات المناسبة والملائمة لثقافات المجتمعات ، وفى ضوء معيارى الكلفة والفعالية أصبحت من اولويات العمل امام المخططين والمنفذين فى قطاع التعليم فى مختلف الدول . وبطبيعة الحال التزمت بعض الدول بالأخذ بهذا المنظور من خلال الالتزام ببعض الأنشطة والممارسات التى تحتاج من رجال التعليم ، مخططين ومنفذين ، الى تقويم ابعاد ذلك المنظور فى ضوء الفعالية والكلفة من جهة ، ومدى مواءمة تلك الابعاد لثقافات المجتمعات من جهة اخرى .

مشكلة البحث :

تدور مشكلة البحث حول المعوقات التى تحول دون تطوير التعليم الابتدائى فى مصر ، ولاسيما تلك المعوقات التى ترتبط بسلبيات ممارسة وتطبيق المنظور العالمى فى المعرفة والثقافة فى هذا النوع من التعليم ، على أساس أنه :

- منظور ضرورى لتطوير وتحديث المناهج وطرق التدريس ، وانشطة الادارات والمدارس التعليمية فى مجال التعليم الابتدائى .

---

(1) California State Department of Education, Agenda for the Twenty-First Century, op. cit., p.9.

- قد يصبح من الصعب ملاءمة بعض جوانب ذلك المنظور العالمى مع طبيعة وثقافة المجتمع المصرى .

ومثل هذا الوضع قد يفرض على المسئولين عن التعليم الابتدائى البحث عن بدائل أخرى تتصل بهذا المنظور وامكانية تطبيقها فى جمهورية مصر العربية .

لذلك ستحاول هذه الدراسة الاجابة عن التساؤلات التالية :

١- ماطبيعة ومحددات المنظور العالمى فى المعرفة والثقافة ؟

٢- ما السمات الرئيسية للمعارف والتقنيات التى تدرسها المدرسة الابتدائية ، والى أى مدى يمكن الاعتماد عليها فى تخريج افراد يستطيعون ملاحقة الانفجار المعرفى والتقنى ؟

٣- ماواقع تطبيقات المنظور العالمى فى المعرفة والتقانة فى التعليم الابتدائى فى مصر ؟

٤- مامتطلبات تطوير التعليم الابتدائى فى مصر فى ضوء محددات المنظور العالمى فى المعرفة والتقانة ؟

حدود الدراسة :

تركز هذه الدراسة على محددات وطبيعة المنظور العالمى فى المعرفة والتقانة ، ومن ثم فى التعليم الابتدائى . الامر الذى يؤدى الى البحث فى واقع تطبيقات المنظور العالمى فى المعرفة والتقانة فى مصر . وستحاول الدراسة فى النهاية التعرف على متطلبات تطوير التعليم الابتدائى فى مصر فى ضوء محددات المنظور العالمى فى المعرفة والتقانة من جهة ، وما يتناسب مع طبيعة وثقافة المجتمع المصرى من جهة أخرى .

وعند تناول المنظور العالمى للمعرفة والتقانة ، ستركز هذه الدراسة على مايحدث فى الولايات المتحدة ، والمانيا ، واليابان كدول متقدمة من ناحية ، وعلى بعض تطبيقات بعض الدول النامية للمنظور العالمى فى المعرفة والتقانة من ناحية أخرى .

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى :

١- تحليل طبيعة ومحددات المنظور العالمى فى المعرفة والتقانة ، ومن ثم تطبيقاتها فى التعليم الابتدائى ، من خلال التركيز على الجهود الحالية فى الولايات المتحدة الامريكية ، والمانيا ،

واليابان كدول متقدمة من جهة ، وتطبيقات بعض الدول النامية من جهة أخرى .

٢– تحديد السمات الرئيسية للمعارف والتقنيات التى تقدمها المدرسة الابتدائية لتلاميذها حتى يلاحقوا الانفجار المعرفى والتقنى .

٣– التعرف على واقع تطبيقات المنظور العالمى فى المعرفة والثقافة فى التعليم الابتدائى فى مصر .

٤– عرض لتحليل وتفسير مقارن للمنظور العالمى للمعرفة والثقافة لبعض الدول المتقدمة والنامية .

٥– تحديد متطلبات تطوير التعليم الابتدائى فى مصر فى ضوء محددات المنظور العالمى للمعرفة والثقافة .

منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة الحالية المنهج التحليلى الذى يهتم بوصف وتحليل المعلومات والبيانات المتاحة فى ضوء أهم القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها ، وذلك من أجل الوقوف على مجموعة العوامل المؤثرة فيما بين الدول محل الدراسة ، متقدمة ونامية ، وذلك لتفسيرها فى ضوء القوى والعوامل الاجتماعية المختلفة .

أولا : طبيعة ومحددات المنظور العالمى فى المعرفة والثقافة

يتطلب البحث فى طبيعة ومحددات المنظور العالمى فى المعرفة والثقافة التعرف على مجموعة المتغيرات والابعاد والتطبيقات التى يتضمنها ذلك المنظور . ولما كانت تلك المتغيرات والابعاد والتطبيقات متشابكة ومتفاعلة عند تضمينها فى برامج التعليم ، فان هذا الجزء من الدراسة يقتصر على ثلاثة محاور رئيسية عند البحث فى طبيعة ومحددات المنظور العالمى فى المعرفة والثقافة وذلك على النحو التالى :

(١) طبيعة الدور الذى تؤديه المعلومات والتكنولوجيا فى العملية التعليمية :

يمثل المنظور العالمى فى المعرفة والثقافة محورا رئيسيا وهاما فى العملية التعليمية، اذ أن له دورا حيويا فى تحديد صورة وفعالية العملية التعليمية من جهة ، وفى تحديد طبيعة ومحددات تلك العملية من جهة أخرى . وتبعا لذلك يرى هوس *House* أن طبيعة العملية التعليمية ، ومدى تطورها تتحدد من خلال ثلاثة محاور رئيسية متمثلة بداية فى المنظور المعرفى والتكنولوجى ، ثم المنظور السياسى ، واخيرا المنظور الثقافى،

وذلك على النحو التالى :

أ ـ من حيث المنظور المعرفى والتكنولوجى :

يرى هوس أن العملية التعليمية أصبحت عملية معرفية تكنولوجية تتضمن المزيد من تطبيق الاساليب الحديثة ، فلم تعد تلك العملية فى يد المعلم وحده نظرا لأنها أصبحت تتضمن الكثير من طرق التدريس ، والوسائل التعليمية المتطورة ، كما أن هناك افتراض ضمنى بأن المعلم دائما لديه الرغبة فى استخدام الأساليب والوسائل العلمية الحديثة بطريقة فعالة اذا ماتدرب عليها واتيحت له على نحو ميسور . ولذلك يمكن النظر الى المنظور المعرفى والتكنولوجى باعتباره اختيار أفضل البدائل والوسائل الفعالة لتحقيق غاية تربوية معينة، كما أنه يمثل قيمة كبيرة بما يتضمنه من تحديات يتم تطويرها على نحو جيد فى شكل وسائل تعليمية ، ومواد، وانشطة ، واستراتيجيات تربوية .

ب ـ من حيث المنظور السياسى :

ويرى هوس أن ذلك المنظور يعكس الصراعات والائتلافات القائمة فيما بين الجماعات المتصارعة فى المجتمع ، ويؤكد ذلك المنظور على أن التعاون من أجل تنفيذ مشروعات تطوير التعليم لايحدث بشكل آلى . فهو يحدث فقط من خلال العديد من عمليات التفاوض والائتلاف فيما بين الجماعات المتصارعة سواء فى المجتمع المدرسى ، أو المجتمع المحلى، او المجتمع بشكل عام .

جـ ـ من حيث المنظور الثقافى :

وهو يعكس مختلف الثقافات بما فيها الثقافات الفرعية التى توجه المجتمع المدرسى، فلكل جماعة القيم والانماط التى تختلف عن قيم وانماط الجماعات الأخرى . ويؤكد ذلك المنظور على أن أفضل مافى التكنولوجيا أنها تحسن من الاستخدام الامثل لقدرات الانسان الابداعية، فضلا عن كونها تدعم قدرات وفعالية الانسان فى التعامل مع المواقف الصعبة من خلال استخدام العديد من الأدوات المختلفة مثل التليفزيون ،والعقول الالكترونية ،واستخدامات أشعة الليزر .. وغيره من تقنيات التعليم .(١)

---

(1) Colin Marsh, ed., Op.cit., PP. 20-21.

من هنـــــا ، يجب النظر للتكنولوجيا ليس على أنها الأدوات والالات فحسب ولكن بمثابة طرق جديدة لتحصيل المعلومات ، والقدرة على العمل والتفكير • وتلك هى حقيقة تعيشها فى مجتمعنا فى الوقت الحاضر ، وفى الظروف والمناخ التعليمى ، وسوف يتزايد الاحساس بأهميتها مستقبلا •

ولقد أشار العديد من النقاد الى حقيقة مؤداها أن مؤسسات التعليم قليلة الاستخـــدام للتكنولوجيات اذا ماقورنت بالمؤسسات المجتمعية الأخرى • والى حد ما فان هذا النقد يتجاهـــل الاختلافات والتباينات بين الظروف المحيطة بكل من مؤسسات التعليم والمؤسسات الأخرى • ومع ذلك فان التطورات الحديثة قد انتجت لنا العديد من التكنولوجيات التى تزيد من قدرات التلاميذ على التحصيل والفهم والابداع • ولكن مايحتاج اليه رجال التعليم بالفعل يتمثل فى التركيـــز على استخدامات أنواع التكنولوجيات الالكترونية المختلفة فى مجال الاتصال فيما بين المعلميـــن والطلاب فى مختلف الاوقات والاماكن • وبطبيعة الحال فان تلك التكنولوجيات ستتيح الفرصـــة امام الطلاب لممارسة واكتشاف قدراتهم فى المواقف المشابهة • (١)

ويؤكد العديد من النقاد على أن التطورات التكنولوجية الحديثة سوف تتيح المزيد مـــن الفرص امام الطلاب لاستخدام المعلومات التى تتوصل اليها نظم المعلومات الالكترونية للتعامـــل مع المعطيات اليومية ، وتخطيط وتقويم البرامج ، والافراد ، وتحصيل الطلاب • (٢)

وينبغى على تكنولوجيا المعلومات الالكترونية أن تؤدى دورين حيويين فى مدارس مراحـــل التعليم المختلفة ، وذلك على النحو التالى :

أ — يتمثل الدور الأول فى تحسين التكنولوجيا لظروف التعليم المباشر للطلاب • فلقد تحولت تكنولوجيا التعليم من التدريب الى الممارسة لتتضمن النشر الالكترونى، والاتصالات التليفزيونية، ونظم المعلومات الالكترونية ، ووسائل الاعلام المتعددة ، وأجهزة الفيديو الفعالة • وتتيح تلك التكنولوجيات الفرصة امام الطلاب للعمل بحرية لوصف ، وتقليد ، واثارة ، ومعالجـــة

---

(1) Fairfax County Public Schools, Framing the Future for the 21st Century, (Virginia, Fairfax, FCPS, 1991), p. 15.

(2) Ibid., p. 16.

المواقف والمشكلات والمنتجات الطبيعية او المفتعلة فى بيئات المستقبل .. وبطبيعة الحال فإن تكنولوجيا التعليم سوف تدعم الموارد التى تساعد الطلاب على تحقيق الاستقلالية العقلية للطلاب كما تتيح لهم فرصة الاتصال بطلاب آخرين فى مدارس داخل او خارج الدولة الواحدة .

ب ـ ويتمثل الدور الثانى لتكنولوجيا المعلومات فى مجال التعليم فى اتاحة تلك التكنولوجيا المزيد من استخدام مصادر المعلومات فى اتخاذ القرار ، وتخطيط البرامج ، وتقويم العملية التعليمية. كما ستزود تلك التكنولوجيات بالأدوات التى تعجل بتطوير وربط نظم الكمبيوتر المعقدة والضخمة ، كما تعطى الفرصة للمديرين لاتخاذ القرارات التى تستند الى المعلومات الدقيقة، والتوقيت السليم ، كما أنها تجعل نظم انتاج المعلومات اسرع واكثر فعالية ، ومع ذلك ستظل قضية المساواة بين المدارس فى استخدام موارد التكنولوجيا فى مجال الادارة والتدريب من القضايا الحرجة . (١)

ومع تعدد وكثرة أنواع تكنولوجيات التعلم Learning Technologies وتشابكها، قام فريق بحثى بجامعة هارفارد برصد تلك التكنولوجيات حيث تجاوز عددها مائة وخمسة وعشرون اداة ووسيلة تكنولوجية . الامر الذى أدى الى قيام الفريق البحثى بتصنيفها فى شكل فئات ومجموعات على النحو التالى :

١ ـ تكنولوجيات التصميم وتوصيل المعارف Designed&Delivery Technologies فهناك بعض التكنولوجيات التى تستخدم فى تصميم عمليات التعلم، وهناك تكنولوجيات أخرى تستخدم فى توصيل المعارف والقدرات ، وتكنولوجيات تجمع بين الوظيفتين .

٢ ـ تكنولوجيات توصيل المعارف على المستوى المصغر والمكبر Macro and Micro Delivery Technologies ، فهناك بعض التكنولوجيات التى تستخدم فى تصميم عمليات التعلم وتوصيل المعارف والقدرات على أساس قومى (مثال ذلك ، مناهج العودة للأساسيات ، والاذاعة التعليمية ، وهناك بعض التكنولوجيات المناسبة للاستخدام داخل الفصل الدراسى ، وعلى مستوى التلميذ الواحد (مثال ذلك المعلقات Posters التى يستخدمها المعلم ، والتعليم الخصوصى Tutoring).

---

(1) Fairfax County Public Schools, op. cit., pp. 17-18.

٣ـ تكنولوجيات تخص المعلم وأخرى تخص التلميذ Teacher-centered & Student-centered Technologies ، فهناك بعض التكنولوجيات يتم توصيلها بواسطة المعلم فقط (مثال ذلك ، التعليم المباشر ، والتدريس المبرمج) ، بينما توجد تكنولوجيات أخرى يتم توصيلها بشكل مباشر الى التلميذ (مثال ذلك ، نماذج التعليم المبرمج ، والتعليم الفردى) .

٤ـ تكنولوجيات تركز على المواد التعليمية وأخرى تركز على الطرق التعليمية Materials-centered and Methods-centered ، فعلى الرغم من أن كل تكنولوجيات التعلم عادة تتكون من مكونات المواد ، وأخرى لطرق الاستخدام الا أنه من الممكن تصنيفها تبعا للهدف من اختيارها (مثال ذلك ، فان الكتب الدراسية تمثل تكنولوجيا تركز على المواد التعليمية ، بينما تقويم محتوى تلك الكتب من خلال خطة وجداول مرنة تمثل طريقة تعليمية تكنولوجية) . (١)

وفى هذا الصدد ، انفردت ولاية فرجينيا ، فى الولايات المتحدة ، على سبيل المثال ، بخطة مقترحة خاصة بتطبيقات تكنولوجيا التعليم خلال السنة المالية ٩١ـ١٩٩٣ فى مختلف مراحل التعليم تبنتهـا كل من أدارة التعليم Virginia Department of Education واللجنة القومية لتحقيق الامتياز التعليمى Commission on Excellence in Education حيث كانت الفلسفة التى ترمى الى تحقيقها تلك الخطة ترتكز على المبادئ التالية .

١ـ يجب أن تعد المدارس التلاميذ لفهم واستخدام التكنولوجيات المتوقع استخدامها فى وظائفهم مستقبلا وفى التعليم مدى الحياة .

٢ـ يتولى رجال التعليم مسئوليه تنظيم وادارة استخدام التكنولوجيا لتحسين عمليات التدريس والتعلم .

٣ـ تتوقف فعالية استخدام التكنولوجيا فى تحسين التعليم مبدئيا على وفرة الطرق والأجهزة الحديثة المستخدمة وجودتها ، ويجب على رجال التعليم تضمين التكنولوجيات المتقدمة فى مختلف مجالات المناهج لتحسين الأداء بفعالية وكفاءة .

---

(1) Savascilam Theagarajan and Aida L. Pasigna, Literature Review on the Soft Technologies of Learning, (Mass.: The Harvard Graduate School of EDucation, 1988).

٤- ينبغى النظر الى تكنولوجيات أجهزة الكمبيوتر الالكترونية باعتبارها أدوات تعليمية متاحة للتلاميذ فى مختلف مراحل التعليم لضمان تنمية الحد الأدنى للمعارف والمهارات الخاصة باستخدامها ، كما ينبغى على المربين تشجيع التلاميذ على استخدام الكمبيوتر كأداة شخصية واعتبار تكنولوجيا أجهزة الكمبيوتر مدخلا رئيسيا لتطوير جودة التعليم ، ومتابعته ، وتطوير المناهج ، وايجاد مداخل جديدة للتعلم ، وتمكين التلاميذ من استخدام التقنيات كأداة للتعلم .(١)

وقد أظهرت البحوث والدراسات فى الولايات المتحدة الامريكية ، من خلال مجموعات العمل Task Force أن مادة الرياضيات تمثل أفضل المجالات لتطبيقات تكنولوجيا التعليم فى المدارس الامريكية . فقد أوصت تلك البحوث باستخدام تكنولوجيا الآلات الحاسبة وأجهزة الكمبيوتر لتطوير مهارات الكتابة فى التعليم الابتدائى من ناحية ، ولتمكين معلمى المرحلة الثانوية لعلاج الحالات الفردية للتلاميذ الذين يعانون من انخفاض مستويات تحصيلهم فى الرياضيات والمواد الأخرى من ناحية أخرى . كما أوصت البحوث بالتوسع فى استخدام تكنولوجيا أجهزة الفيديو المتطورة داخل المكتبات المدرسية ، وضرورة استخدام تكنولوجيا الاقمار الصناعية فى أغراض التنمية المهنية ، وتدريب المعلمين والعاملين فى مختلف مراحل التعليم ، فضلا عن استخدامها فى تقديم المعلومات والبيانات التى يحتاج اليها التلاميذ ، ومستشارى المواد ، والنظار ، والاخصائيين الاجتماعيين والمعلمين .(٢)

وتشير بعض التقارير البحثية الى أن منظور المعرفة والتقانه يمثل مدخلا هاما لتطوير وتحديث نظام التعليم الامريكى . الامر الذى يتطلب تعاون وتعبئة مختلف هيئات التخطيط، والتمويل ، والتنفيذ المعنية بنظام التعليم لايجاد مستقبل تعليمى أفضل . ومع ذلك تتوقع دراسة اجريت مع بداية عام ١٩٩٠ تحت عنوان رؤية مدارس أفضل Better Schools Vision أن منظور المعرفة والتقانة يحتاج الى مناخ معين يتوافر معه ظروف ، وسياسات، واشخاص ، واقتصاد يتم تطويره وبشكل مصاحب مع عمليات تطوير التعليم من منظور المعرفة

---

(1) Fairfax County Public Schools, op. cit., pp. 17-18.

(2) Charles Reavis and Harry Griffith, Restructuring Schools, (Mass.: Technomic Publishing Company Inc., 1992), pp. 107-108.

والتقانة ، مما يؤكد وجود علاقة وثيقة بين تلك المتغيرات وبين متغير منظور المعرفة والتقانـــة فى قطاع التعليم .(١)

ومما يؤسف له، أنه لاتزال المؤسسات التعليمية بصفة عامة لاتستخدم التكنولوجيا بنفـــس الدرجة المستخدمة فى المؤسسات غير الحكومية . وتؤكد معظم الاتجاهات على أنه يمكن تـــدارك فقدان الكثير من الوقت والجهد داخل الفصول ، وأجهزة الادارات التعليمية باستخدام الوسائـــل التقنية . وهو ما يؤكد أن للتكنولوجيا التعليمية دورا كبيرا فى تحسين المناهج الدراسية وانتاجيـة المدارس والمعلمين . الامر الذى يؤدى الى ضرورة تضمين البرامج التعليمية مختلف الجوانـــب التكنولوجية والفنية فى محاولة للارتقاء بتحصيل الطلاب من جهة ، وزيادة الانتاجيـــة والأداء للمؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها من جهة أخرى .(٢)

(٢) تضمين المنظور المعرفى والتقنى فى النظم التعليمية :

تسعى النظم التعليمية فى الوقت الحاضر الى تضمين المنظور المعرفى والتقنى فى العمليـــة التعليمية بشكل أو بآخر ، ففى الولايات المتحدة الامريكية على سبيل المثال شجعـــت الادارة التعليمية فكرة انشاء مراكز تكنولوجيا التعليم Educational Technology Centers حيث تسعى تلك المراكز الى محاولة المشاركة فى ايجاد الطرق الكفيلة لاستخدام أجهزة الكمبيوتـــر وغيرها من الوسائل التكنولوجية لتحسين عمليات التدريس والتعلم فى مراحل التعليم المختلفـــة ولاسيما فى مجال العلوم والرياضيات واستخدام أجهزة الكمبيوتر . كما تهدف تلك المراكز الى ايجـــاد الطرق التى تشجع تدريس الطلاب لكى يفهموا Teach for Understanding لا أن يحفظوا ويتذكروا فقط . هذا ويتوفر لتلك المراكز مجموعة من الموارد والمنتجات Products تمثل مجالا خصبا للبحوث والتطبيقات التى من بينها :

١ـ تعليم العلوم Science Education حيث تتضمن مشروعات تشمل مجـــالات التسخين والحرارة ، والوزن ، والكثافة ، وطبيعة العلم والعلوم .

٢ـ تعليم الرياضيات Mathematics Education حيث تشمل مشروعات تتناول الجبـــر ، والهندسة ، والمسائل الرياضية .

---

(1) Charles Reavis and Harry Griffith, op. cit., pp. 109-10.

(2) Harvard Graduate School of Education, Educational Technolog Center Product Catalogue (Mass.: HGSE, 1993), p.

٣ـ تعليم استخدامات الكمبيوتر computing education وتشمل مشروعات خاصة بالبرمجة ، والتطبيقات ، وطرق التفكير .

٤ـ التكنولوجيات الجديدة وتشمل مشروعات حول ادارة المؤتمرات باستخدام الكمبيوتر ، وشرائط الفيديو ، وأجهزة التعرف على أصوات المتحدثين ، وأجهزة الكمبيوتر ، والتليفزيون التعليمى .

٥ـ ربط استخدام الكمبيوتر بمجالات الدراسة وتشمل مشروعات اعداد وتجهيز المعامل الخاصة باستخدام الكمبيوتر فى مواد وانشطة دراسية أخرى .(١)

اما الموارد والمنتجات products المتاحة والتى تقدمها مراكز التكنولوجيا التعليمية فانها تتضمن العديد من الانواع والادوات لعل أهمها :

١ـ التقارير الفنية technical reports حول الدراسات السابقة فى مختلف مجالات المعرفة والعلوم ،ويمكن تقديمها للباحثين او المراكز البحثية عند الطلب مقابل رسوم مالية معينة ، كما تقدم مراكز التكنولوجيا التعليمية تقارير سنوية وجداول اعمال بحثية .

٢ـ تقارير المؤتمرات ، وتلك التقارير متاحة للجمهور العام ، حيث تعطى تلك التقارير ملخصا للموضوعات التى يتم طرحها فى المؤتمرات التى تنظمها مراكز التكنولوجيا التعليمية .

٣ـ دراسات حول موضوعات معينة topical papers ، وتمثل الدراسات امتدادا لموضوعات تم طرحها فى تقارير المؤتمرات .

٤ـ شرائط الفيديو ، وتلك يتم انتاجها بالتعاون بين مراكز التكنولوجيا التعليمية ومراكز تطوير التعليم ، كما تصف شرائط الفيديو استخدامات اجهزة الكمبيوتر فى تعليم العلوم والرياضيات .

٥ـ نشر الادوات الفنية والورقية published software الخاصة باجهزة الكمبيوتر ، حيث يتم انتاجها بالتعاون بين مراكز التكنولوجيا التعليمية ومراكز البحوث لتناول تطبيقات الادوات الفنية والورقية المستخدمة فى حلقات الدراسة والفصول الدراسة .

٦ـ المواد التدريسية المصاحبة لاستخدامات الكمبيوتر التى يمكن استخدامها فى اغراض التعليم والتدريس داخل المدارس وفصول الدراسة فى مختلف مراحل التعليم (٢).

----

(1) Harvard Graduate School of Education, Educational Technology Center Product Catalogue, op. cit., p.2.

(2) Ibid., p. 16.

ونظرا للتطور السريع الحادث فى مجال التكنولوجيا تقوم الاوساط التعليمية فى الولايات المتحدة بتحديد الجوانب الجيدة والسيئة للتطور التكنولوجى وتأثيراتها على حياة الناس فى محاولة لتضمينها فى مناهج التعليم والانشطة المدرسية ·

ومن بين قضايا التطور التكنولوجى التى تناولتها الاوساط التعليمية قضايا مثل التحول أو التغيير الجنسى الوراثى genetic mutation ويقصد به التحكم فى نوع الجنين ، أو كأن يتحول الرجل الى أمراة أو العكس ، واستخدامات الطاقة النووية ، وزراعة اعضاء الحيوانات فى جسم الانسان ،والتطور السريع الحادث فى وسائل النقل والاتصال ، والتلوث البيئى، والتغير فى سوق العمل ، ومفهوم التقدم واخلاقيات الاختيار من بين اشكال التقدم التكنولوجى (١) .

ان تطوير وتضمين incorporation التكنولوجيا فى العملية التعليمية تمثل أحد اولويات تخطيط التعليم فى الولايات المتحدة ،اذا ان لها أهميتها فى تقديم الدعم الفنى للمعلمين والادارة المدرسية للارتقاء بتحصيل الطلاب لمناهج الدراسة من جهة ، واكسابهم المهارات من جهة اخرى · ويدرك المخططون فى التعليم ان استخدام التكنولوجيا فى قطاع التعليم أقل بكثير عن نظيره فى قطاعات الاعمال والخدمات الاخرى · فطبقا لتقديرات المكتب الفيدرالى للتقويم التكنولوجى The Fedenal Office of Technology Assessment عام ١٩٨٥ لوحظ أن كلفة المخصص التكنولوجى لكل عامل فى مراحل التعليم المختلفة ١٠٠٠دولار على حين كان يبلغ ٥٠٠٠ دولار لكل عامل فى قطاعات الاقتصاد الاخرى · ونظرا لمطالبة سلطات التعليم فى الولايات المتحدة المعلمين استخدام المزيد من المناهج المطورة والمنفذه فهناك حاجة ملحة لايجاد الاجهزة والادوات الالكترونية ذات الجودة العالية لتعبئتها لتقديم تعليم نظامى افضل داخل الفصول (٢) .

وبناء على ذلك ، يوجد اهتمام خاص باختيار النوعية ذات الجودة العالية والمناسبة من الاجهزة التكنولوجية والفنية لعرض محتوى وتجارب مادة العلوم بالمدرسة الابتدائية.ولتحقيق ذلك ،تولى الحكومة الفيدرالية اهتماما خاصا بمشروع تطوير الاجهزة التكنولوجية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ايمانا منها بأنه استثمار جيد وفعال فى اعداد اجيال المستقبل (٣) .

----

(1) Acton-Boxborough Regional School District, Five Year Curriculum Plan, (Mass.: ABRSD, 1990), pp. 76-77.

(2) California Department of Education, Final Report: Meeting the Challenge: The Schools Respond, (Califocnia: CDE, 1990), p.9.

(3) Ibid., p. 10.

وفى محاولة للاستجابة لمتطلبات وصياغة اهداف مستقبل التعليم فى القرن الواحد والعشرين كان للمنظــور المعرفى والتقنــى نصيبا كبيرا بين اهداف التعليم الامريكى الاخرى ، حيث كان صياغة الهدف الجديد الواســـع للمنظور المعرفى والتغير يمثل فى ضرورة ان استخدام التكنولوجيا التعليمية لكى يكتسب كل خريجى مراحـل التعليم المختلفة المهارات التكنولوجية التى تمكنهم من الدخول فى سوق العمل مستقبلا ، وان تستخدم تلـك التكنولوجيا لايجاد تعليم فعال وكفوء داخل الفصل الدراسى . ولتحقيق ذلك لابد من توافر الاتى :

(١) تزويد كل مدرسة بنظام التعليم عن طريق استخدام الكمبيوتر Computer-Assisted Instruction(CAI)، ونظام التعليم الذى يتم ادارته عن طريق الكمبيوتر Computer-Managed Instruction (CMI) .

(٢) استخدام وسائل الاعلام للتوسع فى استخدامات الخبرات التعليمية داخل الفصول .

(٣) ربط المنظور المعرفى والتكنولوجى ببرامج الدراسة . (١)

فضلا عن ذلك ، فلقد أجمعت الدراسات والبحوث المكثفة فى الولايات المتحدة الخاصة بتطوير منظـــور المعرفة والتكنولوجيا فى التعليم بتوصية رئيسية تمثلت فى ضرورة تبنى مبادرات تكنولوجية رئيسية لتقديم التدريـب والدعم للعملية التعليمية ، التى تتجاوز حدود القدرات العقلية لكل تلاميذ مراحل التعليم المختلفة . ولتحقيق تلك التوصية اكدت تلك الدراسات والبحوث على ضرورة تبنى مجموعة من الاستراتيجيات تمثلت فى :

(١) البحث عن المزيد من الموارد التكنولوجية الاضافية المناسبة للعملية التعليمية داخل فصول الدراسـة لاتاحـة الفرص امام التلاميذ للحصول على مصادر المعرفة واستخدام التكنولوجيا كوسيلة لعمليــة التعليـــم .

(٢) التوسع فى استخدام الموارد الخاصة بالمكتبات لاتاحة المزيد من الفرص امام الطلاب ، والمعلمـــين والعاملين فى التعليم ، واولياء الامور ، والمجتمع المحلى للحصول على مصادر مطبوعة ومواد مرجعيـــة تكنولوجيـــه .

(٣) تطوير وتنفيذ برامج تدريبية اثناء الخدمة للمعلمين والعاملين فى التعليم لتطبيق استراتيجيات الادارة والتعليم من خلال استخدام الادوات التكنولوجية المتاحـــة .

(٤) ايجاد الخطط التى تربط بين تكنولوجيا نظم المعلومات وبين العمليات الخاصة باتخاذ القرارات التــى تتعلق بأنشطة المعلمين والادوات المدرسية .

(٥) ربط استخدام التكنولوجيا ببرامج الدراسة فى مختلف مراحل التعليم وفى مختلف محتوى المواد والانشطـة المدرسية (٢) .

---

(1) Fairfax County Public Schools, op. cit., pp. 45-46.

(2) Ibid., pp. 52-53.

ويقال ان استخدامات الكمبيوتر المصغر microcomputer تمثل أحد الاولويات التى تسعى اليها نظم التعليم ، فذلك الاستخدام سوف يلغى فكرة الناس عن المكتبة بشكلها التقليدى ، فمكتبة المستقبل ستغير شكلها بحيث لاتتضمن الارفف التى تحمل الكتب والدوريات، حيث سيجد الطلاب امامهم اجهزة الكمبيوتر التى تسمح بدخولهم الى مصادر المعلومات الحديثة ايا كانت موضوعاتها • وعندئذ ستصبح عملية تخزين المعلومات واسترجاعها وتحليلها عمليات حيوية فيما بين الطلاب والمعلومات التى يبحثون عنها • (١)

وعلى الجانب الاخر ، تسعى الادارة التعليمية اليابانية الى الاستفادة من الدراسات والبحوث الامريكية الخاصة بتعليم العلوم فى المدارس الامريكية ، وذلك بايجاد محاولات تطبيقية لتنمية القدرات الابتكارية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، حيث يعلن المستشار الاول لوزارة التعليم اليابانية والمسئول عن تعليم العلوم ان الهدف الرئيسى لتدريس العلوم يمثل فى ايجاد الانسان الحقيقى القادر على الابداع • ولتحقيق ذلك تتجه طرق تعليم العلوم من الممارسة الفعلية hands-on للتلاميذ لموضوعات العلوم داخل المعامل والفصول الى مابعد ذلك ، فمثلا فى موضوعات العلوم التى تستند الى الاساس التكنولوجى technology-based science حيث تعطى الاولوية لتعليم التطبيقات قبل تعلم المبادىء المجردة ، فان تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية مثلا مطالبون باصلاح اجهزة كهربائية معطلة الى جانب تعليمهم مبادىء واساسيات الكهرباء، والدائرة الكهربائية، والمواتير الصغيرة ••• ومن هنا يكون الطفل ذو العشر سنوات قادرا على دراسة مكونات واستخدامات بطاريات الطاقة الشمسية ، ونماذج السيارات ، وعلى كيفية تطوير العاب الاطفال التى تتحرك بالطاقة الشمسية • ان تلك الامور ستجعلهم مستقبلا قادرين على الابداع والابتكار • (٢)

وتبعا لذلك ، يؤكد رجال التعليم اليابانيون أن تدريس العلوم يحتاج الى مهارات ومعارف تتخطى الاساسيات التى تسعى الى تحقيقها نظم التعليم فى العالم • وتلك الامور بطبيعة الحال تتطلب قدرات وكفايات فى المعلم اليابانى لاتوجد لدى نظيره فى الدول الاخرى نظرا لاستناد تدريس موضوعات العلوم الى الاساس التكنولوجى من جهة ، والى استناده الى ابعاد اجتماعية ، ومهنية ، وتعليمية ، ومادية من جهة اخرى • (٣)

---

(1) Gary G. Bitter, et. al., op. cit., p. 325.

(2) Gilbert Rossi, "The Best Schools in the World", Newsweek, (New York: Newsweek, December 2, 1991), pp. 43-44.

(3) Nancy Sato and Milbrey W. Mclaughlin, "Context Matters: Teaching in Japan and the United States," Phi Delta Kappa, (Bloomington, Indiana:PDK, Jan. 1992), p. 360.

(٣) أولويات اختيار التكنولوجيات التعليمية :

تحت ضغط ضرورة تطوير وتحسين التعليم كما وكيفا كان لابد من اهتمام سلطات التعليم فى معظم دول العالم باستخدام التكنولوجيا الحديثة لتطوير نظم التعليم • وكان من بين تلك التكنولوجيات اسلوب التعلم عن بعد ، ومع ذلك فان اختيار آلية التعليم عن بعد لاتضع فى اعتبارها المتطلبات الصعبة لحيز المكان والزمان فى العملية التعليمية بقدر اهتمامها بوجود اتصال جيد فيما بين المعلم والمتعلم • وتبعا لذلك ،فان التعليم عن بعد يخدم مجموعات المتعلمين فى المناطق النائية ، بالاضافة الى الامهات والمتعلمين الذين يحتاجون الى المرونة فى تنظيم اوقات التعليم • ومن هنا كان اختيار تكنولوجيا التعليم عن بعد يمثل اولوية ملحة امام رجال التعليم • ومع ذلك ، فانه عند اختيار هذا الاسلوب لابد من الاهتمام بعمليات تنظيم وادارة الخدمات الطلابية بما فيها من قنوات التفاعل ، والتغذية الراجعة ،واتاحة المزيد من فرص العمل التطبيقى والتقويم • (١)

فضلا عن ذلك ،فانه عند الاختيار من البدائل الخاصة بتوصيل الخدمة التعليمية للمتعلمين عن طريق التعلم عن بعد لابد من القيام بتحليلات الكلفة والفعالية ،اذ تختلف تكلفة نظم التعلم عن بعد فيما بينها تبعا للتكنولوجيا المستخدمة ومدى توصيل الخدمة التعليمية • ومع ذلك ،فان تكلفة برامج التعلم عن بعد غالبا ماتكون اعلى من تكاليف البرامج التعليمية التقليدية • بالاضافة الى ذلك ،فان تعميم برامج التعلم عن بعد بمثابة عملية طويلة ربما تستغرق بضعه سنوات قبل تنفيذها • وعليه، فان تحقيق الحد الامثل لمعدل تكلفة برامج التعلم عن بعد لابد ان يكون متضمنا معه معدلات قيد ضخمة من الطلاب بدرجة كافية حتى تسمح بما يسمى باقتصاديات المقياس • (٢)

وفى الولايات المتحدة الامريكية ،على سبيل المثال ، نجد ان اولويات الاخذ بالمنظور المعرفى والتقنى فى مؤسسات التعليم تتحدد فى شكل الاولويات التالية :

١ – تطوير برامج الكمبيوتر Developing Software

حيث يجب تشجيع استخدام المزيد من برامج الكمبيوتر والفيديو التى تتضمن موضوعات وقضايا تعليمية عن طريق عقد الاتفاقات مع المؤسسات التعليمية والفنية من اجل تطوير المناهج التعليمية •

---

(1) Jacques Hallak, Investing in the Future, (Paris: UNESCO, 1990), p. 201.

(2) Ibid., p. 202.

٣ _ انشاء مدارس نموذجية Stablishing Model Schools

اتجهت بعض الدول المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الى انشاء مدارس نموذجية تستخدم الوسائل التكنولوجية فى مختلف العمليات التربوية والتعليمية داخل الفصول والمدارس • ويعتبرهذا الاتجاه خطوة اولى نحو تعميم تلك التجربة من خلال الجمع بين اهداف ومحتوى تلك البرامج وتضمينها فى برامج التنمية المهنية للمعلمين فى قطاع التعليم •

٣ _ دعم الوظائف والعمليات الادارية Supporting Administration Functions

ويأتى ذلك بتقديم الدعم والارشاد للمؤسسات التعليمية والمدارس لتشجيعها على استخدام اجهزة النشر وبرامج الكمبيوتر ، والفيديو ، بالاضافة الى شرح وتسهيل ودعم مختلف الانشطة المدرسية • ان استخدام اجهزة التصوير والكفاية الابجدية على اجهزة الكمبيوتر كثيرا ماتفيد فى دعم فعالية وكفاءة العاملين الاداريين داخل المدارس والادارات التعليمية (١) .

ولعل أفضل الاختيارات والاولويات لتكنولوجيا التعليم والمعلومات فى الولايات المتحدة تتمثل فى استخدام اجهزة الكمبيوتر المعاونة فى عمليات التعليم computer-assisted instruction فنظرا لانخفاض تكلفة اجهزة الكمبيوتر ، وزيادة الطلب على ضرورة محو أمية استخدامات الكمبيوتر لدى الكبار compu-ter-literate Adults فان النظم المدرسية سوف تدخل اعداداً ضخمة من أجهزة الكمبيوتر المصغرة فى فصول الدراسة • وهنا يتعلم اطفال التعليم الابتدائى استخدامات اجهزة الكمبيوتر ليس بغرض محو امية استخدامات الكمبيوتر فحسب، ولكن لمعاونتهم فى دراسة المواد الاكاديمية التقليدية مثل الرياضيات، والتاريخ ،والتعبير ، والعلوم ،واللغات ،الاجنبية الاخرى • وبطبيعة الحال نجد ان كل مادة دراسية يمكن ان تقدم للطلاب من خلال استخدام الكمبيوتر، فضلا على ذلك ، فان اسلوب التدريس عن طريق المحاكاة وانشطة المجتمع المحلى التى تستند الى المواقف الحياتية سوف يتم تصميمها لتعطى كل من المعلمين والطلاب المزيد من الفرص للتفاعل مع افراد آخرين خارج المبنى المدرسى (٢) .

---

(1) California State Department of Education, Agenda for the Twenty-First Century: A Blueprint for the K-12 Education, (California, CSDE, 1987), p. 9.

(2) Gary G. Bitter, et. al., Using A Microcomputer in Class-room, 3rd ed., (Mass.: Allyn and Bacon, 1993), pp. 323-24.

وفى المانيا ، حيث الاهتمام بمرتبات المعلمين من جهة، وببرامج تدريبهم من جهة اخرى نجد ان المدخل الرئيسى لتطوير التعليم يمثل فى ضرورة الاعداد الاكاديمى الجيد للمعلم قبل الاعداد المهنى والتربوى ، اذ انـه مع ممارسـة المعلم لمهنـة التدريس عليه ان يستعد للالتحاق ببرنامج تدريبى اثناء الخدمة لمدة عامين تنظمـة وزارة الثقافة بالولايات ، حيث يتضمن ذلك البرنامج حلقات مناقشة حول طرق التدريس بالتركيز على الخبرات الحية والعلمية المتبعة داخل فصول الدراسة hands-on classroom experience ولاسيما باستخدام الاجهزة التكنولوجية المتطورة عند تدريس مادة العلوم والرياضيات • الامر الذى أدى الى وجود عدة محاولات من سلطات التعليم الامريكية الى الاستفادة من تجارب تلك البرامج للارتقاء ببرامج تدريـب معلميها من خلال التوسع فى استخدام المدخل التكنولوجى • وتعتبر تجربة معهد كاليفورنيا للتكنولوجيـا من التجارب المثيلة والمعمول بها فى المانيـا • (١)

ثانيا : السمات الرئيسية للمعارف والتقنيات التى تدرسها المدرسة الابتدائية :

لما كانت معظم دول العالم المتقدمة تسعى الى تضمين تعليم الكمبيوتر شأنه شأن تعلم القراءة والكتابة فى اهداف التعليم اصبح من المناسب معه تحديد المرحلة العمرية المناسبة التى تمكن التلاميذ من فهم اساسيات تعلم استخدام اجهزة الكمبيوتر • ويؤكـد الخبراء بأنه كلما تعود التلاميذ فى مرحلة عمـرية مبكرة على تعلم واستخدام الكمبيوتر كلما كانوا اكثر تكيفا واستيعابا لها مستقبلا • ويقـال بأن التلاميـذ فى المرحلة الابتدائية اذا ما توفر لهم مناخا يسوده الحماس، وحب الاستطلاع للتعرف على الخبرات الجديدة فانهم سيكتسبون المعارف والتقنيات المراد استيعابها • ومع ذلك يجب أن ندرك بأن التلاميذ يتعلمون فى مجالين رئيسيين يتمثلان فى استيعاب مكونات وتشغيل الكمبيوتر من جهة، وكيفية تصميـم برامج الكمبيوتـر من جهة اخـرى •ويتمثل المجال الاول فى ضرورة تعلم التلاميذ ما هية أجهزة الكمبيوتر، وما تفعله ، وكيفية تشغيلها ، وتاريخها ، والهدف الاجتماعى من استخدامها ، والمهن التى تحتاج مهارات الكمبيوتر ،اما المجال الثانى فيتمثل فى كيفية تنمية قدرات التلاميذ للعمل مع اجهزة الكمبيوتر، واسلوب استيعابها لاداء وظائف محدده• ولتحقيق ذلك كله يجب توفير منهج مدرسى متكامل للتلاميذ يتضمن هذين المجالين بحيـث يبدا بالمفاهيم البسيطة والاساسية ليتجـه نحو الافكار المركبة والمعقدة (١).

---

(1) Gilbert Rossi, op. cit., pp. 46-47.

(2) Gary G. Bitter and et. al., op. cit., pp. 250-51.

وفى المدرسة الابتدائية الامريكية ، على سبيل المثال ، يتعلم التلاميذ بدءا بالصف الاول الابتدائى حتى الصف السادس، وفى كل عام ، مجالين لتعليم المعارف والتقنيات الخاصة باستخدام الكمبيوتر . ففى الصف الاول الابتدائى، مثلا ، يتمثل المجال الاول فى الوعى بنظام الكمبيوتر computer awareness حيث يتعلم التلميذ ما يمكن أن يفعله الكمبيوتر، وما يفعلة العقـل البشرى، والمقارنه بينهما، وايهما يقوم بالاداء الافضل ،كما يتعلم التلميذ كيفية تشغيل الكمبيوتر من خلال استخدام لوحة المفاتيح. ويتمثل المجـال الثانى فى البرمجــة programming حيث يتعلم التلاميذ رسم الاشكال الهندسية والرسوم الموضحة وتحريكها افقيا وراسيا. وهكذا يتعلم تلاميذ الصفوف الاخرى حتى نهاية المرحلة الابتدائية فى مجالين مدارس تنتهى بتعلم مواد دراسية من خلال استخدام الكمبيوتر مثل العلوم، والدراسات الاجتماعية، والرياضيـات، والتاريخ .. وغيرها من المواد والانشطة المدرسية من خلال تشغيل اجهزة الكمبيوتر (١).

ويؤكد تقرير البنك الدولى حول التعليم الابتدائى عام ١٩٩٠ على ضرورة تقديم برامج تعليمية مـن خـلال استخدام اجهزة الكمبيوتر لما لها من اثر فعال فى عملية التعليم . غير أن التقرير اشار الى صعوبات ادخال اجهزة الكمبيوتر داخل فصول الدراسة بالمدرسة الابتدائية فى معظم الدول النامية نظرا لارتفاع التكاليف مما جعل التقرير يوصى باستخدام المواد التعليمية الملائمة ثقافيا للمجتمعات النامية ولا سيما الكتب المدرسية وادلـة المناهج للمعلمين (٢).

ومع ذلك، يجب ان يقال فى هذا الصدد أنه من الخطأ النظر الى المعارف والتقنيات باعتبارهـا محصورة فى استخدامات الكمبيوتر فى المدرسة الابتدائية .اذ توجد الكثير من التقنيات الاخرى المستخدمة فـى حجرات الدراسة بالمدرسة الابتدائية مثل اجهزة التدريس teaching machines وبرامج القراءة، والالات الكتابة الناطقة talking typewriters ، واجهزة الفيديـو ،وغيرها من المستحدثات التكنولوجية. وهنا يؤكد رجال اجتماعيات التربية على ضرورة سرعة استجابة النظم التعليمية الى الثورات التكنولوجية التى تعيشها المجتمعات . مع ضرورة ترجمتها وادخالها فى برامج المدرسة الابتدائية . وحجتهم فى ذلك أن تحـول حجرات الدراسة بشكلها التقليدى الى مراكز تدار بشكل تكنولوجى او تعليم فردى individualized instruction ربما يكون امرا جاء متأخرا. ويذهبون الى أن التخلف عن التعليم المبرمج أو الذاتى او التعلم عن طريـق الكمبيوتر سيؤدى حتما الى التخلف عن امور آتية ليست فى الحسبان ، ولاسيما فى عالمنا المتجـدد (٣).

---

(1) Gary G. Bitter and et. al., op. cit., pp. 215-17.

(2) The World Bank, A World Bank Policy Paper: Primary Education, (Washington, D.C.: The World Bank, 1990), p. 18.

(3) Jeanne H. Ballantine, 3rd ed., The Sociology of Education: A Systematic Analysis, (Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1993), pp. 388-89.

ويؤكد خبراء جامعة هارفارد على أن افضل تكنولوجيات التعليم فى المدرسة الابتدائية فى الدول النامية تتمثل فى ضرورة وجود مجموعة من المواد التكنولوجية البديلة الى جانب طرق التدريس الملائمة لتلك المواد • كما يؤكدون على ضرورة تهيئة المناخ الملائم لمجموعة من المتغيرات اللازمة لزيادة فعالية كلفة التعليم التكنولوجى فى المدرسة الابتدائية • وتتمثل تلك المتغيرات فى المعلم والمنهج ،وحجرات الدراسة، والتلميذ• وتتسم تلك المتغيرات وتتوزع اوزانها على النحو التالى:

١ - متغيرات المعلم : حيث تحتاج مشكلة نقص المعلمين المدربين الى الكثير من الوقت والجهد والمال لتدريبهم على المعارف والمهارات التكنولوجية •

٢ - متغيرات المناهج : حيث توجد المناهج الواضحة والمحددة الاهداف، والمحتوى، والطرق واساليب التقويم• مع ضرورة التركيز على التعليم المبرمج باعتباره انسب تكنولوجيات التعليم فى هذه المرحلة لمختلف المواد الدراسية •

٣ - متغيرات حجرات الدراسة : ضرورة تجهيز حجرات الدراسة ببرامج واجهزة التعليم المبرمج programmed learning حيث يناسب قدرات التلاميذ لاستيعاب مختلف مواد الدراسة ونظرا لان التعليم ذاتى فان حجم الفصل أو عدم تجانس التلاميذ لا يخفض من فعالية التعليم المبرمج •

٤ - متغيرات التلميذ : حيث يلاحظ أن التعليم المبرمج اكثر انواع التعليم فعالية مع تلاميذ الصفوف المتقدمة فى التعليم الابتدائى، والذين سبق لهم اتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب الى حد ما، وسوف تزداد فعالية هذا التعليم اكثر مع التلاميذ الذين لديهم دافعية وقدرة على التعلم المستقل (١).

كما يؤكد خبراء جامعة هارفارد على ضرورة أن تتضمن الكتب الدراسية textbooks وتكنولوجيا التعليم المبرمج المتغيرات الاربعة المشار اليها لتعالج اوجه القصور الموجودة من جهة، وتزيد من فعالية الاداء من جهة أخرى •

وفى هذا الصدد، يشير خبراء استخدامات الكمبيوتر فى مجال التعليم الى أننا نعيش فى المرحلة الوسط لثورة استخدامات الكمبيوتر،حيث بدأت المرحلة الاولى باستخدام الكمبيوتر فى طرق التفكير والتعلم، بينما تتمثل المرحلة الحالية، مرحلة الوسط، فى ادخال اجهزة الكمبيوتر فى مدراسنا

---

(1) Sivascilam Thiagarajan and Aida L. Pasigna, Literature Review on the Soft Technologies of Learning, (mass.: Harvard Graduate School of Education, 1988), p. 25.

ويتوقع الخبراء فى المرحلة الثالثة باستخدام الكمبيوتر كأدوات لتخفيف اعباء الانشطة اليوميـــة للانسان بمختلف تفاصليها ، ولا سيما فى حل مشكلاته المعرفيـة(١) .

ومـع ذلك،يشير الخبراء الى بعض ضوابط وحدود Limitations استخــدامـات الكمبيوتر فى مجال التعليم بصفه عامة ، والابتدائى بصفة خاصة، حيث تتمثل تلك الضوابـــط والحـــدود فـــى :

١ ـ ضـرورة الاخذ فى الاعتبار بشكل دقيق لتكاليف وفوائد استخدام الكمبيوتر فى مجال التعليم الابتدائى، اذ تمثل اجهزه الكمبيوتر، والادوات التى تقوم بتشغيلها software وصيانتهـا بعض العوامل المكلفة ولا سيما اذا ما تعرضت اجهزة الكمبيوتر للاستخدام بشكل مكثفومجهد بسبب كثرة اعداد تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائى عن غيرهم فى مراحل التعليم الاخـرى .

٢ ـ تمثل مشكلة التناغم الفنى محورا رئيسيا ولا سيما عند تطوير الادوات التى تقوم بتشغيــــل أجهزة الكمبيوتر. فانها عادة لا تتناغم أو تتناسب مع اجهزة الكمبيوتر الاخرى، كما أن منتجـــى اجهزة الكمبيوتر يرفضون استخدامها لاسباب تجارية .

٣ ـ التوقع الخاطئ وغير الواقعى من جانب المعلمين والمتعلمين لاستخدامات الكمبيوتر فى مجال التعليم، اذ ينظرون الى اجهزة الكمبيوتر باعتبارها اجهزة سحرية ،مما يجعلهم يتوقعـــون حدوث التعلم بقليل او بدون جهد، وهنا ينبغى عليهم أن يدركوا بأن فوائـــد استخـــدام الكمبيوتر ما هى الا انعكاس لمدى تعاملهم وفهمهم لاستخدامات الكمبيوتر ونوعية المعلـــومات المستخــــدمـــة .

٤ ـ محدودية تحقيق اهداف التعليم باستخدام اجهزة الكمبيوتر، حيث نجد أن معظم اساليـــب التعلم عن طريق الكمبيوتر لا تقدم تعليما فعالا فى المجالات الوجدانية،او النفس حركيـــة كما ان برامجها تميل الى تعليم الطلاب فى المستويات الدنيا من المعرفة أو الفهـــم مـــن المجالات المعرفية .

٥ ـ أن تعميم مواد التعلم المستخدمة فى اجهزة الكمبيوتر تمثل عملا شاقا حيث غالبا ما تتطلـب مستوى عال من الخبرة مما يجعلها باهظة التكاليف .

٦ ـ وهن الابتكارية عند التلاميذ بسبب استخدام الكمبيوتر التعليمى، اذ نادرا وقلما يترك مصمم برامج الكمبيوتر الفرصة للتلاميذ لتنشيط الابداع والابتكار .

٧ ـ انعدام التفاعل الاجتماعى بين التلاميذ وبعضهم البعض،او التلاميذ ومعلمهم عند استخـــدام

الكمبيوتر التعليمى ٠

٨ ـ ميل الكبار، ومنهم المعلمين الى مقاومة عملية التعلم لاجهزة الكمبيوتر حيث يفضلون قـــراءة صفحات كثيرة من كتاب عن ما يقدمه جهاز الكمبيوتر من معلومات وافكار ٠

٩ ـ ضعف مظهر الجدة novelty الذى ارتبط بالتعليم والتعلم عن طريق استخـــــدام الكمبيوتر فى بداية عصره، حيث أصبح المتعلمين اكثر الفة باستخدامات الكمبيوتر سواء فـــى المنزل أو فى المدرسة، مما اضعف عنصر الجدة لدى المتعلمين (١) .

ثالثا : واقع تطبيقات المنظور العالمى فى المعرفة والتقانة فى التعليم الابتدائى فى مصر

أوصى المجلس القومى للتعليم فى عام ١٩٨٨ بأن تعد وزارة التربية والتعليــــم للمدارس برامج نوعية للتلاميذ والمعلمين معا حول التعريف بالكمبيوتر واستخداماتة فـــى الحياة العامة ٠ وهو ما أدى بوزارة التربية بادخال الحاسبات الالكترونية فى المدارس فـى اطار مشروع قومى يستهدف أهدافا تربوية وعلمية ،حيث تؤكـد استراتيجية تطوير التعليم فى مصر عام ١٩٨٩ على أن " الاستخدامات التعليمية للحاسبات الالكترونية تتحقق بتعليـم كل الموضوعات المتعلقة بالحاسبات والتعليم من خلال الحاسبات، والتعليم بالاستعانـــة بالحاسبات "، مع ملاحظة ان المشروع يركز بداية على ادخال الكمبيوتر فى التعليم الثانوى من خلال تنفيذة بالجهود الذاتية وبالتعاون الدولى مع برنامج التنمية للامم المتحدة علـــى تقديم منحة مالية لمساعدة الوزارة على تدريب المعلمين ، ورفع كفاءة العاملين فى المشروع وانشاء مراكز للصيانة والمتابعة فى المحافظات المختلفة (٢).

ويبدو ان الهدف الرئيسى من ادخال الحاسب كمادة دراسية اختيارية سيساعد الطلاب على تحقيق معدلات افضل فى جودة التعليم، وعلى الدخول فى مجال تكنولوجيا التعليـم وتطبيقاتها المختلفة، مما قد يشجـع الطلاب مستقبلا على التخصص فى علوم الكمبيوتر تشغيلا وبرمجة وصيانـــة(٣).

وتؤكد استراتيجية تطوير التعليم فى مصر على أن هناك عدة عوامل تؤثر فـى كفاءة الاستفادة من ادخال الحاسبات الالكترونية فى المدارس، لعل اهمها يتمثـــل فـــى درجة استيعاب المدرس وخبرته، وفى مدى توافر الحاسبات امام التلاميذ لاتاحة المزيد من الفرصـة

---

(1) Robert B. Miller, op. cit., p. 224.

٢ـ احمد فتحى سرور : تطوير التعليم فى مصر ، (القاهرة : وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٩، ص١٩٣ ٠

٣ـ مرجع السابق ص ٢٠١ ٠

لهم للتدريب ، واختيار البرامج المناسبة لهم • كما تؤكد الاستراتيجية على أن ... الحاسبات الالكترونية فى المدارس الحكومية يرتبط بتحقيق هدفين رئيسيين هما :

١– استخدام الحاسب لتنمية الوعى المرتبط بالحاسبات عند الطلاب •

٢– استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية • وهذا الهدف يرتبط باستخدام البرامج التطبيقية للحاسب الالكترونى الخاصة بالمناهج التعليمية • ويفيد هذا الاستخدام فى تنمية القدرة على الابتكار والتفكير العلمى بالاضافة الى تنمية القدرات على التركيز والصبر والمثابرة على اقتحام المشاكل (١) :

وتؤكد وثيقة مبارك والتعليم " على ضرورة استخدام ادوات تكنولوجية فى التعليم ولا ... استخدام الكمبيوتر كأداة للتعليم ، وليس مجرد مصدر للمعلومات • وترى الوثيقة أن الاهتمام بادخال التكنولوجيا والاساليب الحديثة فى منظومة التعليم امرا أساسيا للارتقاء بجودة التعليم كما ترى الوثيقة ضرورة تيسير تلك الاساليب التكنولوجية الى جميع الطلاب والراغبين ... وذلك من خلال الاعداد الجيد للمعلم وتدريب على تلك الاساليب والتقنيات ، ومن خلال انشاء ادارات ومراكز التدريب بالوزارة ، وفى معاهد وكليات التربية التى تهتم بتكنولوجيا التعليم التعليم والتعلم (٢) :

ويشير واقع التجربة المصرية لادخال الحاسبات فى المدارس الى ما أتخذته وزارة التربية والتعليم من عدة قرارات لهذا الغرض كان من بينها :

– القرار رقم ٥٧ لسنة ١٩٨٧ بتشكيل لجنة عليا لادخال الحاسبات فى المدارس •
– والقرار رقم ١٥٥ لسنة ١٩٨٧ بشان انشاء مركز تدريب المعلمين للحاسب الالكترونى وتطبيقاته •
– والقرار رقم ١٥٦ لسنة ١٩٨٧ بشأن انشاء المجلس التنفيذى للمشروع القومى لادخال الحاسب الالكترونى وتطبيقاته فى التعليم قبل الجامعى •
– والقرار رقم ١٥٧ لسنة ١٩٨٧ بشأن انشاء لجنة تطوير المناهج التعليمية باستخدام الحاسب الالكترونى •
– والقرار رقم ١٥٨ لسنة ١٩٨٧ بأنشاء مركز متخصص لوضع المناهج واعداد البرامج على الحاسب الالكترونى •

١– المرجع السابق ، ص ٢٠٢.
٢– وزارة التربية والتعليم ، مبارك والتعليم : نظرة الى المستقبل ،القاهرة مطابع روزا اليوسف الجديدة ، ١٩٩٢ ، ص ص ٥٩–٦٠.

ـ بالاضافه الى القرارات الوزارية الاخرى الخاصة بتطوير التعليم التجارى والفنى وتهدف وزارة التربية والتعليم من استخدام الحاسب الالكترونى فى التعليم بالمدارس المصرية الى تحقيق الاهداف التالية:

١ ـ خلق وعى كمبيوترى عند التلاميذ، مواطنى المستقبل، وذلك بأن تتضمن المناهج التعليمية بالمراحل المختلفة دراسة حول الحاسب الالكترونى بصورة وظيفية تشمل على مبادئ علم الحاسب الالكتونى، بعض لغاته، واستخداماته، وامكاناته ٠

٢ ـ استخدام الحاسب الالكتونى كوسيلة تعليمية فعالة تعاون المعلم فى اداء رسالته أو كوسيط تعليمى ناجح للتعلم الذاتى ٠

٣ ـ استخدام بعض التطبيقات بغرض المزيد من التعرف على الحاسب وعدم الرهبة من استخدامة والتفاعل معة تمهيدا لاستخدامه بعد التخرج ٠

٤ ـ استخدام الحاسب كاداة تحفز الطلاب على القيام بنشاط تعليمى يكتسبون من خلاله مهارات الابداع والاكتشاف وحل المشكلات واكتساب روح الفريق من خلال العمل الجماعى ٠

٥ ـ دراسة علوم الحاسب لمعرفة مكوناته وخصائصه وكيفية عمله وامكانياته المختلفة ٠

٦ ـ استخدام بعض التطبيقات الشائعة على الحاسب الالكترونى بغرض المزيد من التعرف على الحاسب الالكترونى، وعدم الرهبة من استخدامه، والتعامل معه ،بالاضافة لتنمية القدرات الذهنيه (١) ٠

وتعمل وزارة التربية والتعليم على تحقيق اهداف معينة من وراء ادخال الكمبيوتر التعليمى فى مدارسها، اذ تتوقع تحقيق النتائج التاليــة :

١ ـ تدريب حوالى مليون ونصف طالب وطالبة سنويا فى مجال الحاسبات الالكترونيــة، مما سيكون له أثره الحيوى فى مجالات التنمية فى جمهورية مصر العربية نتيجه ادخال تنكولوجيا المعلومات فى التعليم ٠

٢ ـ انشاء معامل للحاسبات فى عدد ١٦٠٠ مدرسة ثانوية، بحيث يحتوى كل معمل على شبكة للحاسبات التعليمية مكونه من احدى عشر حاسب الكترونى بملحقاتهم واعداد المناهج التعليمية والكتب الدراسية، والمراجع العلمية للتعليم الثانوى العام والفنى(التجارى ـ الزراعى ـ الصناعى) فى هذا المجال ٠

---

(١) عبد المنعم بلال ومحمد فهمى طلبة، المشروع القومى لاستخدام الحاسبات فى التعليم ، (القاهرة وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١)، ص ص٨٤ـ٨٥ ٠

٣ ـ تدريب ٤٨٠٠ اربعه الاف وثمانى مائة مدرس فى نظم المعلومات والحاسبات ٠

٤ ـ انشاء ٢٦ مركز تدريب لتدريب المدرسين والموجهين ٠

٥ ـ انشاء شبكة من مراكز صيانة الحاسبات لضمان التشغيل السليم والمستمر للحاسبات بالمدارس .

٦ ـ استكمال انشاء الادارة العامة للكمبيوتر التعليمى بالوزارة واقسامها بالمحافظات، واستكمال الكوادر المؤهله لتنفيذ المشروع ومتابعتة وتقويمهما فى ذلك اعداد المناهج وتطويرهـا والتخطيط لاعداد البرامج واختيار الاجهزة وصيانتها ٠

٧ ـ تفيد العديد من المفاهيم فى العملية التعليمية وذلك بتطوير دور المعلم وتخرج طـلاب وتمتعهم بالمهارات فى التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والحاسبات الالكترونية مما يساعدهـم على اكتساب المزيد من المهارات(١) .

وعلى الرغم من ذلك،يكشف لنا واقع تطبيقات التطور العالمى فى المعرفة والثقافة فى التعليـم الابتدائى، ولاسيما من خـلال المقابلات الشخصية للباحث مع مسئولى الكمبيوتر التعليمى بالوزارة عن عدم ادخال أية برامج للكمبيوتر التعليمى فى المدرسة الابتدائية فى مصر٠ وحجتهم فى ذلك "أنه مكلف، وأنه لم يخطط بعد لادخاله فى التعليم الابتدائى، وانه مقصور على الثانوى العام والفنـى فقط" ٠ كما كشفت المقابلات الشخصية عن أن التلميذ فى هذه المرحلة بالكاد يستوعب اساسيـات التعليم ٠٠ فكيف نثقله ونثقل مناهج الدراسة بالكمبيوتـر التعليمى"، واشار البعض منهم الى ضرورة تقويم تجربـة المدارس الخـاصة واللغـات الابتدائيـة فى ادخـال الكمبيوتـر التعليمـى كمـدخل للتخطيط لادخـاله فى المدرسـة الرسميـة الابتدائية٠ وحـذر البعض من ضـرورة دراسة الواقـع الفعلى والثقافى للمدرسـة الابتـدائيـة فى مصر قبـل ادخـال اية اجهـزة تكنولوجيـة بصفـة عامـة ، والكمبيوتـر التعليمـى بصفـة خاصـة حتـى نتجنـب الهـدر او الفاقـد فى التعليـم الابتـدائـى فـى مصـر ٠

---

(١) وزارة التربية والتعليم، المشروع القومى للكمبيوتر التعليمى (القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٢)، ص٧ ٠

رابعا : متطلبات تطوير التعليم الابتدائى فى مصر فى ضوء
محديات المنظور العالمى فى المعرفة والتقانــــــة

تمثل مسالة متطلبات ادخال التكنولوجيا فى مرلحل التعليم المختلفة احد القضايا الهامة فى مجال تكنولوجيا التعليم . فهى تحتاج بداية الى الاخذ بمدخل واسع ومتعدد المجالات a broad and interdisciplinary approach من جانب المخططين فى قطاع التعليــــم ، اذ عليهم كمنظمين لمناهج دراسية ان ينظروا الى هذه المسالة باعتبارها نموذجا ونظاما يحتوى علــى مدخلات، وعمليات ، ومخرجات وبطبيعة الحال ، سيتيح لهم هذا النموذج روية واضحة للمشكلات التى يمكن ان تبرز وامكانيات حلها فى ضوء البدائل المتاحة . وكثيرا ما يتوقع الخبراء فى هذا الصـــدد مشكلات ملحة تتمثل فى امكانية تحديث المعامل التى تحتوى على اجهزة قديمة ، او كيفية تزويـــد المعلمين بمحتوى البرامج، او اساليب التدريس من خلال البرامج التدريبية،او كيفية حساب الكلفـــة والفعالية فى شكل تقويم نهائى للاجهزة والبرامج الخاصة بتكنولوجيا التعليم (١).

ويشير خبراء ادخال نظم المعلومات والكمبيوتر فى الولايات المتحدة الى متطلبات تطوير نظم التعليم الابتدائى حسب اولوياتها على النحو التالـــى :

١ — توفير التمويل والاعتمادات اللازمة والخاصة بتوفير اجهزة الكمبيوتر بانواعها المختلفة واعــداد البرامج والمناهج الدراسية مع تحديد مصادر التمويل محليا وخارجيا .
٢ — تحديد اجراءات فعالة لصيانه واستخدام اجهزة الكمبيوتر hardware واسلوب ومواد تشغيلها فنيـا software .
٣ — تزويد العاملين والمعلمين ببرامج تدريبية اثناء الخدمه بشكل متجدد مع ايجاد الكوادر الفنيـة ذات الكفاءات الفنية العالية فى مجال الكمبيوتر التعليمى .
٤ — ضرورة الاستخدام الامثل ولاقصى حد سواء للمعلمين، والطلاب زالادرايين داخل الموقـــع المدرسى لاجهـــزة ومواد الكمبيوتر التعليمى حتى لا يكون عرضه للتخزين والاتربـه والتلـف.
٥ — اتخاذ اجراءات الامن اللازمة لمواجهة مشكلات استخدامات وتشغيل اجهزة الكمبيوتر مثال ذلك سرقة الاجهزة ذاتها او سرقة المعلومات والبيانات التى تم تخريجها ، او اصابة اجهزة الكمبيوتر

(1) Marvin C. Alkin, ed., Encyclopedia of Educational Research, 6th ed., (New York: Macmillan Publishing Company, 1992), p. 1390.

بعدوى الفيروسات المدمرة لها[١].

ويحدد خبراء ادخال الحاسبات فى مراحل التعليم فى مصر متطلبات نجاح استخدام وادخال الحاسبات فى المدارس فى العناصر التاليـــة :

١ — التحديد الدقيق للاهداف المطلوب تحقيقها عند ادخال الحاسبات فى العملية التعليمية : اذ ان ذلك سيفيد فى وضع الخطط، وحشد الامكانيات الماديه والعلمية والبشرية اللازمـــة للتنفيذ مثال ذلك اعداد المتخصصين فى مجال الحاسبات الالكترونية — عدد اجهزة الحاسبات الالكترونية المصنعة ، عدد البرامج التطبيقية ومجالات عملها ٠

٢ — حسن اعداد المعلم وتدريبة : وذلك بالعمل على رفع كفاءة هيئات التدريس باستمرار باعـداد برامج التدريب لهم مع ربطهم بالحديث فى تكنولوجيا الحاسبات فى الدول المتقدمة ، هـــذا بالاضافة الى اقامة الموتمرات العلمية فى مجالات استخدام الحاسبات وتكوين الجمعيات العلمية واصدار الدوريات فى تكنولوجيا الحاسبات ٠

٣ — توفير الاجهزة والحاسبات اللازمه للبرامج التدريبية مع تشجيع المدرس والطالب على تملـــك الحاسبات والتدريب عليها ٠

٤ — توفير التمويل اللازم للاستثمار فى مجال توصيف واعداد المناهج الدراسية والبرامج التعليميـــة وتدبيـر التمويل اللازم لذلك بالجهود الذاتية عن طريق مساهمة الهيئات الحكومية والصناعيـــة ومختلف موسسات المجتمع بالاضافة الى مساهمة كبار الشركات العاملة فى مجال الحاسبات لمـا له من اثر على تنمية سوق الحاسبات بالنسبة لهم على ان يتم ذلك فى اطار خطة لاستخدام الاجهزة والحاسبات فى العملية التعليمية، مع التركيز على اعداد البرامج التعليمية المحليـــة والعمل على تطويرها وتقليل الاعتماد على نقل البرامج الجاهزة الاجنبيـــة ٠

٥ — بحـث امكانيات التصنيع المحلى للحاسبات الالكترونية بهدف تخفيض التكاليف حتى لا يكـــون هناك اعتماد اساسى على الاستيراد من الخارج بالاضافة الى الاثار الايجابية المترتبة على تصنيع الحاسبات ومنها :

ا — توفير الكوادر الفنية المطلوبة لصيانة الاجهزة ٠

ب — توفير قطع الغيار اللازمة لضمان الصيانة الدورية ٠

ج — تنمية قاعدة تصمم البرامج التطبيقية الخاصة بالعملية التعليمية بالاضافة الى التطبيقـــات

---

(1) Robert V. Bullough and Lamond F. Beatty, Classroom Applications of Microcomputer, 2nd ed., (New York: Macmillan Publishing Company, 1991), pp. 310-11.

العلميـــــة الاخــــــرى التى يحتاجهـــا المستخــــدم المصــــرى والعربـــــى •

د ــ متابعة التطـــور فى تكنولوجيـــا الحاسبـــات على المستوى الفنى والصناعـــــى (١) •

مما سبق عرضه يتضح ضرورة توفير مجموعة متطلبات متفاعلة ولازمة لتطبيق المنظور العالمى فى المعرفة والتقانة فى التعليم الابتدائى أملا فى تجويده وتطويره ، وعلى الرغم من أن تلــــك المتطلبات تبدو مابين مالية ، ومادية ، وبشرية ، وفنية الا أنها تتسم بالتفاعل والتشابك فيمـــا بينها • الامر الذى يتطلب معه الأخذ بمدخل واسع ومتعدد ، ومتشابك يتيح الفرصة للمخططين فى قطاع التعليم النظر الى وفرة تلك المتطلبات فى شكل نماذج وبدائل • وبطبيعة الحــــال ، فان تلك النماذج والبدائل يجب أن تخضع لحسابات وتقديرات الكلفة والفعالية ضمانا لتنفيذهـــا بيسر ونجـــاح •

---

(١) عبد المنعم بلال ومحمد فهمى طلبة ، مرجع سابق ،ص ص٧٣ــ٧٤ •

نتائج الدراســـة :

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسات التحليلية للمنظور العالمى فى المعرفه والتقانة، ومااسفرت عنه محاور الدراسة من تحليلات ومعطيات، ولاسيما واقع تطبيقات ذلك المنظور فى التعليـــم الابتدائى فى مصر ومتطلباته يمكن التوصل الى مجموعه من النتائج التى تتمثل فى :

١– أن منظور المعرفة والتقانة يمثل مدخلا هاما لتطوير وتحديث النظم التعليمية . الامـــر الذى يتطلب تعاون وتعبئة مختلف هيئات التخطيط والتمويل ، والتنفيذ المعنية بتطوير النظم التعليمية . ومع ذلك ، فان تطبيق منظور المعرفة والتقانه يحتاج الى مناخ معين تتوافر معــه مجموعه متغيرات متمثلة فى مجموعة ظروف وسياسات واشخاص ، واقتصاد يتم تطويرها بشكـــل مصاحب مع عمليات تطوير التعليم من ذلك المنظور . ممايؤكد وجود علاقة وثيقة بين تلـــك المتغيرات وبين متغير تطبيق منظور المعرفة والتقانة فى قطاع التعليم .

٢– أن مؤسسات التعليم قليلة الاستخدام لتكنولوجيا المعلومات اذا ماقورنت بالمؤسسات المجتمعيـة والاقتصاديه الاخرى . وربما تلك الحقيقه لم تتدارك الاختلافات والتباينات بين الظروف المحيطة بكل من مؤسسات التعليم والمؤسسات الاخرى . ومع ذلك ، فان مؤسسات التعليم فى حاجـة الى تكنولوجيا التعليم لاتاحة المزيد من الفرص امام التلاميذ الى المعلومات التى تتوصل اليها نظم المعلومات الالكترونيه لزيادة قدراتهم على التحصيل والفهم والابداع من جهة، ولاتاحة المزيد مـن الفرص امام المعلمين والعاملين فى قطاع التعليم لاستخدام مصادر المعلومات فى اتخاذ القـــرار، وتخطيط البرامج ، وتقويم العملية التعليمية من جهه اخرى .

٣– تتمثل اولويات الاخذ بالمنظور المعرفى والتقنى فـــى التعليم فى تطوير برامج الكمبيوتر مع تضمين موضوعات المواد الدراسية للاساس التكنولوجى ، وانشاء مدارس نموذجية، ودعم الوظائف والعمليـــات الادارية . كما تمثل استخدامات الكمبيوتر المصغر احد الاولويات التى تسعى اليها مؤسســـات التعليم لادخالها فى العمليــة التعليمية ، ولاسيما فى المكتبات المدرسية ، بحيث يتمكن التلاميذ من الدخول الى مصادر المعلومات ايا كانت موضوعاتها ، وتخزينهــا ، واسترجاعهــا و تحليلهـــــا

٤– تبدأ المرحلة العمرية المناسبة التى تمكن التلاميذ من فهم أساسيات تعلم استخدام أجهزة الكمبيوتر مع بداية التحاقهم بالمدرسه الابتدائيه، اذ يؤكد الخبراء على أنه كلما تعود التلاميذ فى مرحلـــة عمريه مبكرة على تعلم استخدام الكمبيوتر كلماكانوا اكثر تكيفا واستيعابا لها، كما انه يمكـــن ان يتعلم التلاميذ فى مجالين رئيسيين يتمثلان فى استيعاب مكونات الكمبيوتر من جهة ، وكيفيــة

تصميم برامج الكمبيوتر من جهة اخرى ٠

٥ـ تشير الدراسات وكذلك تقرير البنك الدولى حول التعليم الابتدائى عام ١٩٩٠ الى ضرورة تقديم برامج تعليم من خلال استخدام الكمبيوتر لما لها من أثر فعال فى عملية التعليم ، كما تشير الى صعوبات ادخال اجهزة الكمبيوتر داخل فصول الدراسة بالمدرسة الابتدائية فى معظم الـدول الناميه نظرا لارتفاع التكلفة، مما جعلها توصى باستخدام المواد التعليمية الملائمة ثقافيـا للمجتمعات النامية، ولاسيما الكتب المدرسية وأدلة المناهج للمعلمين، والقليل من تكنولوجيـات التعليم البديلة٠

٦ـ ضرورة الاخذ فى الاعتبار بشكل دقيق تكاليف وفوائد استخدام الكمبيوتر فى مجال التعليـم الابتدائى ، اذ تمثل اجهزة الكمبيوتر، والادوات التى تقوم بتشغليها software وصيانتها وتدريب المعلمين، بعض العوامل المكلفة ولاسيما اذا ماتعرضت اجهزة الكمبيوتر للاستخدام بشكل مكثف ومجهد بسبب كثرة أعداد تلاميذ المرحلة الابتدائية عن غيرهم من مراحل التعليم الاخرى٠

٧ـ كشفت الدراسة عن واقع تطبيقات المنظور العالمى فى المعرفة والثقافة فى التعليم الابتدائـى فى مصر ولاسيما من خلال المقابلات الشخصية للباحث مع مسئولى الكمبيوتر التعليمى بـوزارة التربية والتعليم ، عن عدم ادخال اية برامج للكمبيوتر التعليمى فى المدرسة الابتدائية فى مصـر وسبب ذلك انه مكلف ولم يخطط بعد لادخاله فى التعليم الابتدائى٠واشارت عينة المقابـلات الشخصية الى ضرورة تقويم تجربة المدارس الخاصة واللغات الابتدائية فى ادخال الكمبيوتر التعليمى كمدخل للتخطيط لادخاله فى المدرسة الرسمية الابتدائية ٠كما حذر البعض من ضرورة دراسـة الواقع الفعلى والثقافى للمدرسة الابتدائية فى مصر قبل ادخال اية اجهزة تكنولوجية بصفة عامـة، والكمبيوتر التعليمى بصفة خاصة حتى نتجنب الهدر او الفاقد فى التعليم الابتدائى فى مصر٠

٨ـ ينبغى النظر الى متطلبات ادخال التكنولوجيات فى التعليم الابتدائى من منظور واسع ومتعـدد المجالات a broad and interdisciplinary approach من جانب المخططين ومتخذى القرار٠ الامر الذى يتطلب النظر الى هذا المنظور باعتباره نموذجا ونظاما يحتوى علـى مدخلات، وعمليات ، ومخرجات٠ ويتوقع فى هذا الصدد مشكلات ملحة تتمثل فى امكانية تحديـث المعامل التى تحتوى على اجهزة قديمة، او كيفية تزويد المعلمين بمحتوى البرامج، واساليـب التدريس من خلال البرامج التدريبية، او كيفية حساب الكلفة والفعالية فى شكل تقويم نهائـى للاجهزة والبرامج الخاصة بتكنولوجيا التعليـم٠

٩ـ تتحدد متطلبات ادخال تكنولوجيا التعليم بصفة عامة، وادخال الحاسبات فى التعليم الابتدائى بصفة خاصة، فى ضوء العناصر التالية:

أ ـ التحديد الدقيق للاهداف المطلوب تحقيقها عند ادخال تكنولوجيا التعليم او الحاسبات فى العملية التعليمية.

بـ ـ مدى وفرة برامج اعداد المعلم وتدريبه فى مجال الحاسبات وتكنولوجيا التعليم المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

جـ ـ توفير الاجهزة والحاسبات اللازمة للبرامج التدريبية من جهة، واتاحتها للتلاميذ فى المعامل وحجرات الدراسة من جهة اخرى.

د ـ مدى توفير التمويل اللازمة للاستثمار فى مجال توصيف واعدادالمناهج الدراسية والبرامج التعليمية .

هـ ـ بحث امكانية التصنيع المحلى للحاسبات الالكترونية بهدف تخفيض التكاليف وعدم الاعتماد على الاستيراد من الخارج.

المراجـــــــــــع

أولا : المراجع العربيـــة :

١ـ احمد فتحى سرور ، تطوير التعليم فى مصر ، (القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٩)

٢ـ عبد المنعم بلال ومحمد فهمى طلبة ، المشروع القومى لاستخدام الحاسبات فى التعليـــــــم، (القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩١) .

٣ـ وزارة التربية والتعليم ، مبارك والتعليم : نظرة الى المستقبل ، (القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٢) .

٤ـ ______________ ، المشروع القومى للكمبيوتر التعليمى ، (القاهـــرة: وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٢) .

ثانيا : المراجع الأجنبيـــة :

1. Acton-Boxborough Regional School District, Five-Year Curriculum Plan, (Mass.: ABRSD, 1990).

2. California Department of Education, A Blueprint for K-12 Education: Agenda for the Twenty-First Century, (California: CSDE, 1987).

3. ______________, Final Report: Meeting the Challenge, The Schools Respond, (California: CDE, 1990).

4. Colin Marsh, Spotlight on School Improvement, (Boston: Allen&Unwin, 1993).

5. Charles Reavis and Harry Griffith, Restructuring Schools, (Mass.: Technomic Publishing Company, Inc., 1992).

6. Fairfax County Public Schools, Framing the Future for the 21st Century, (Virginia, Fairfax: FCPS, 1991).

7. Gary G. Bitter, et. al., Using A Microcomputer in Classroom, 3rd ed., (Mass.,: Allyn and Bacon, 1993).

8. Gilbert Rossi,"The Best Schools in the World," Newsweek, (New York: Newsweek, December 2, 1991).

9. Harvard Graduate School of Education, Educational Technology Center Product Catalogue, (Mass.* HGSE, 1993).

10. Jaques Hallak, Investing in the Future, (Paris: IIEM, Pergamon Press, 1992).

11. Jeanne H. Ballantine, 3rd ed., The Sociology of Education: A Systematic Analysis, (Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1993).

12. Marvin C. Alkin, ed., Encyclopedia of Educational Research, 6th ed., (New York: Macmillan Publishing Company, 1992).

13. Nancy Sato and Milbrey W. Mclaughlin, "Context Matters: Teaching in Japan and the United States," Phi Delta Kappan, (Indiana, Bloomington, PDK, Jan. 1992).

14. Robert B. Miller, ed., Instructional Media: New Techologies of Instruction, 4th ed., (New York: Mcmillan Publishing Co., 1993).

15. Sivascilam Theagarjan and Aida L. Pasigna, Literature Review on the Soft Technologies of Learning, (Mas.: The Harvard Graduate School of Education, 1988).

16. The World Bank, A World Bank Policy Paper: Primary Education, (Washington, D.C.: The World Bank, 1990).

(الدراسة الميدانيـــــه)

الهــــــدف

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على واقع التعليم الابتدائى فى مصر من حيث مدى تقدمــه أو تخلفه، ومظاهر وأسباب واقعه الحالى فى محاولة للوصول الى أولويات العمل لمواجهة سلبيات هذا الواقع ان وجـــــدت ٠

المضمون

استطلاع رأى حول التعليم الابتدائى فى مصر يشمل :

١ ــ مدى تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ٠

٢ ــ مظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ٠٠ وهل تتمثل فى :ــ

ــ عدم شمول التعليم الابتدائى لجميع الأطفال فى سن التعليم ٠

ــ ارتفاع نسب التسرب بعد الالتحاق

ــ ارتفاع نسب الرسوب ٠

ــ انخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى فى مصر من حيث :ــ

أ ــ المعارف المحصلـــــة ٠

ب ــ المهارات المكتسبة (القراءة والكتابة والحساب وغيرها) ٠

جـ ــ القيم والاتجاهات الاجتماعية الملائمة ٠

د ــ قلة القدرة على التعليم الذاتى ٠

ــ مظاهر أخــرى ٠

٣ ــ الأسباب التى يرجع اليها تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ٠

ــ ضعف الميزانية المخصصة للتعليم ٠

ــ قلة امكانات المدارس ٠

ــ ارتفاع كثافه الفصول ٠

- سوء أساليب التعليم ٠
- انتشار الدروس الخصوصية ٠
- قصور أساليب تقويم التلاميذ ٠
- أنخفاض مستويات اعداد وتدريب المعلم ٠
- ضعف الدافع المعنوى للمعلمين ٠
- ضعف الدافع المادى للمعلمين ٠
- ضعف العائد الاجتماعى للتعليم ٠
- ضعف العائد الاقتصادى للتعليم ٠
- ضعف المشاركة الشعبية فى قضايا التعليم ٠
- عدم الاستفاده من الخبرات والجهود التربوية السابقه ٠
- وجود فجوه بين البحوث العلمية والتربوية واتخاذ القرارات

٤ ـ اقتراحات عينه البحث حول معالجة تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ٠

الأدوات :

استمارة استطلاع رأى حول التعليم الابتدائى فى مصر يستوفى من قادة الرأى الأساتذه والسياسين وخبراء التعليم بالوزارة والمدارس ٠

العينه

أجرى البحث فى عدة مواقع تتفاوت فى مدى أنتشار التعليم الابتدائى من جهة ومواقعها من جهة أخرى وشملت محافظات (القاهرة ـ المنيا ـ كفر الشيخ) وشملت المفردات المطلوبه من (قادة الرأى ـ أساتذه الجامعات ـ السياسين وخبراء التعليم) فى المواقع الجغرافية وعددها ٢١٧١ مفردة)

الفئات التى تـم التطبيق الميدانـى معهــــا :

مسلسل	فئـــات التطبيـــــــق	عدد الاستمارات
١	أحزاب سياسيـــة	١٢
٢	مجلـــس الشورى	١١
٣	مجلس الشعـــب	١٤
٤	مجالس قومية متخصصة	١٩
٥	خبراء تعليم بالوزارة	٢٦
٦	اساتذه جامعات	٣٤
٧	ناظر / مدير /وكيل /مدرس	١٠٥
		٢٢١

١- مادرجة تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ؟

أشار ٣٪ فقط من أفراد العينة الكلية الى أن التعليم فى مصر غير متخلف ،وبمعنى آخر فان ٩٧٪ من أفراد العينة الكلية يرون أن التعليم فى مصر متخلفا سواء الى حد كبير أو الى حد ما وبتوضيح أكثر فان ٢٣٪ من أفراد العينة الكلية يرون أن التعليم فى مصر متخلف الى درجة كبيرة بينما ٧٤٪ يرون أن التعليم فى مصر متخلف الى حد ما ويوضح جدول رقم (١) تفاصيل استجابات الفئات المختلفة لأفراد العينة نحو مدى تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ٠

جدول رقم (١)

النسب المئوية لآراء الفئات المتخلفة نحو مدى تخلف التعليم الابتدائى فى مصر

الفئة / درجة تخلف التعليم	الى حد كبير	الى حد ما	لا	متوسط درجة التخلف	٪
قادة الرأى	٦٠٪	٤٠٪	—	٢ر٦	٨٧٪
السياسيون	٤٠٪	٦٠٪	—	٢ر٤	٨٠٪
خبراء التعليم بالوزارة	—	٩٦٪	٤٪	١ر٩٦	٦٥٪
نظار ومدراء	٦٪	٩٣٪	١٪	٢ر٠٥	٦٨٪
المدرسون	٩٪	٨٠٪	١١٪	١ر٩٨	٦٦٪
العينة ككل	٢٣٪	٧٤٪	٣٪	٢ر٢	٧٣٪

ويتضح ايضا من بيانات جدول رقم (١) مايلى :

١- النسبة المئوية لمتوسط درجة تخلف التعليم فى مصر بلغت ٧٣٪ وهذا باعتبار آراء العينة ككل٠

٢- بلغت النسبة المئوية لمتوسط درجة تخلف التعليم فى مصر ٨٧٪ وهذا من وجهة نظر قادة الرأى ، وقد كانت هذه هى أعلى نسبة بين استجابات الفئات الأخرى ٠

٣- يمكن ترتيب وجهات نظر الفئات المستجيبة نحو مدى تخلف التعليم فى مصر ، ترتيبا تنازليا على النحو التالى :

أ — قـادة الرأى

ب — السياسيـون

حـ — نظار ومدراء المدارس

د — المدرسـون

هـ — خبراء التعليم بالـوزارة

ونخلص من هذا الاستعراض السابق بوجهات نظر الفئات المختلفة أن التعليم الابتدائـى فى مصر متخلف حيث كان هناك اجماع من الفئات المختلفة على ذلك • هذا وأن اختلفت بعض الآراء على مدى هذا التخلف • وباعتبار آراء أفراد العينة ككل يتضح لنا أن التعليم الابتدائـى فى مصر متخلف بدرجة أعلى من المتوسط حيث بلغت نسبة متوسط درجة التخلف الى ٧٣٪ •

ولمزيد من توضيح وجهة نظر الفئات المختلفة المستجيبة التى أبدت رأيها فى مدى تخلـف التعليم الابتدائى نرفق الرسم البيانى الذى يوضح استجابة كل فئة على حدة وتكرار الاستجابـات موزعا على درجات الاستجابة الثلاث (الى حد كبير ، الى حد ما ، لا) (بمعنى لايوجـد تخلف فى التعليم الابتدائى فى مصر) ، وايضا هذا الرسم البيانى يعتبر مقارنة بين استجابـات الفئات المختلفة لمدى تخلف التعليم الابتدائى فى مصر • ويمكن أن نخلص من هذا الرسـم البيانى بالملاحظات التاليـة :

١ — بالنسبة لعدم تخلف التعليم الابتدائى فى مصر كان ترتيب الفئات حسب موافقتها على عـدم التخلف مرتبة على النحو التالى :

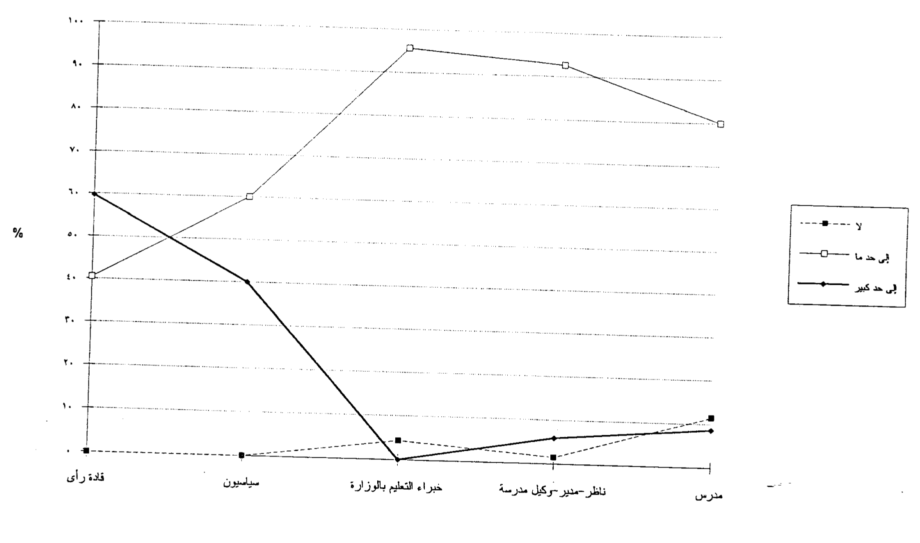
أ — المدرسـون ١١٪ ب — خبراء التعليم بالوزارة ٤٪

حـ — نظار ومدراء المدارس ١٪ د — السياسيون وقادة الرأى صفر ٪

أى أن نسبة الموافقة على عدم تخلف التعليم الابتدائى فى مصر تراوحت بين صفر ٪ ، ١١٪ (أعلى نسبة) وهى نسبة ضئيلة جدا تعنى أن مقابل هذه النسبة يوجد ٨٩٪ يـرون أن التعليم الابتدائى فى مصر متخلف •

وهذا كله يعنى أن التعليم الابتدائى فى مصر من وجهات النظر المختلفة للفئات المختلفة المستجيبة تعليم متخلف يؤكده بين ٨٩٪ من المدرسين ، ١٠٠٪ من السياسيون وقادة الرأى •

هل التعليم الابتدائى فى مصر متخلف؟



٢- بالنسبة الى وجهة النظر التى تؤيد تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ولكن الى حد مـــــا كان ترتيب الفئات المختلفة على النحو التالى :

أ - خبراء التعليم بالوزارة	٩٦٪
ب - نظار ومدراء المدارس	٩٣٪
حـ - المدرســـون	٨٠٪
د - السياسيـــون	٦٠٪
هـ - قادة الرأى	٤٠٪

٣- بالنسبة الى وجهة النظر التى تؤيد تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ولكن الى حد كبيـــر كان ترتيب الفئات المختلفة على النحو التالــى :

أ - قادة الرأى	٦٠٪
ب - السياسيون	٤٠٪
حـ - المدرســون	٩٪
د - نظار ومدراء المدارس	٦٪
هـ - خبراء التعليم بالوزارة	صفر٪

٤- من (٢) ، (٣) يتضح أنه رغم وجود اجماع من الفئات المختلفة على تخلف التعليـــم الابتدائى فى مصر ولكن اختلفت الفئات المختلفة على مدى تخلف هذا التعليم من درجـــة التخلف الى حد ما ودرجة التخلف الى حد كبير ٠ فنجد ٦٠٪ من قادة الرأى يـــروون أن درجة التخلف الى حد كبير بينما صفر ٪ من خبراء التعليم بالوزارة يوافقون على ذلـــك٠ ولكن نفس الفئة وهى خبراء التعليم بالوزارة يعترفون بأن التعليم الابتدائى فى مصر متخلـــف الى حد ما وهذه النسبة هى ٩٦٪ ٠ ويتكرر هذا الوضع تقريبا مع النظار والمدرسون ٠ ومن جهة أخرى هناك تقارب فى وجهات نطر السياسيون وقادة الرأى فى مدى تخلف التعليـــم الابتدائى فى مصـــر ٠

٢ـ ماظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ؟

تنوعت مظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر وركزت هذه الدراسة على بعض هـــذه المظاهر والتى يوضحها جدول رقم (٢) ٠

جــدول رقــم (٢)

ترتيب مظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر من وجهة نظر أفراد العينة الكلية

درجة الاستجابة / مظاهر التخلف	الىحدكبير	الىحد ما	لا	متوسط درجة الاستجابة	٪	الترتيب
ـ عدم شمول التعليم لجميع الاطفال فى سن التعليم٠	٣٩٪	٤٥٪	١٦٪	٢٫٢٣	٧٤٪	٦
ـ ارتفاع التسرب بعدالالتحاق	٤٤٪	٥٣٪	٣٪	٢٫٤١	٨٠٪	٣
ـ ارتفاع نسب الرسوب ٠	٢٨٪	٤٣٪	٢٨٪	١٫٩٨	٦٦٪	٧
ـ انخفاض مستوى خريجـــى التعليم الابتدائى من حيث المعارف المحصلة ٠	٦٠٪	٣٣٪	٧٪	٢٫٥٣	٨٤٪	٢
ـ انخفاض مستوى خريجـــى التعليم الابتدائى من حيـث المهارات المكتسبة ٠	٣٨٪	٥٢٪	١٠٪	٢٫٢٨	٧٦٪	٥
ـ انخفاض مستوى خريجـــى التعليم الابتدائى من حيث القيم والاتجاهات الاجتماعية الملائمة ٠	٣٧٪	٥٥٪	٨٪	٢٫٢٩	٧٦٪	٤
ـ انخفاض مستوى خريجـــى التعليم الابتدائى من حيث القدرة على التعليم الذاتى٠	٦١٪	٣٢٪	٧٪	٢٫٥٤	٨٥٪	١

يتضح من بيانات جدول رقم (٢) مايلى :

١ـ بالنسبة لاستجابات أفراد العينة ككل وافقت الاغلبية على أن المظاهر المذكورة هى مظاهـــر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر وتراوحت نسبة الموافقة بين ٧٢٪ (أقل نسبة)، ٩٧٪ (اعلى نسبة) ٠

٢— يمكن ترتيب مظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ترتيبا تنازليا على النحو التالى:—

أ — انخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى من حيث القدرة على التعلم الذاتى .

ب — ،، ،، ،، ،، ،، ، ،، المعارف المحصلة .

حـ — ارتفاع نسب التسرب بعد الالتحاق .

د — انخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى من حيث القيم والاتجاهات الاجتماعية الملائمة.

هـ — ،، ،، ،، ،، ،، ، ،، المهارات المكتسبة .

و — عدم شمول التعليم لجميع الأطفال فى سن التعليم .

ز — ارتفاع نسب الرسوب .

ولمزيد من توضيح وجهات نظر الفئات المختلفة نحو مظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر نرفق الرسم البيانى الذى يمكن أن نخرج منه بالملاحظات التالية :

١— هناك اختلاف فى النسب المئوية للاستجابات الخاصة بعدم الموافقة على أن المظاهر المذكورة تمثل مظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر تتراوح النسب المئوية لعدم الموافقة بين ٣٪ (أقل نسبة) ، ٢٨٪ (أعلى نسبة) وهى جميعها نسب مئوية ضئيلة . وهذا معناه أن المظاهر المذكورة هى بالفعل مظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر على الأقل بنسبة ٧٢٪ . وكان ترتيب المظاهر المذكورة بالنسبة لعدم الموافقة لكونها من مظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر على النحو التالى :

أ — ارتفاع نسب الرسوب . ٢٨٪

ب — عدم شمول التعليم لجميع الأطفال فى سن التعليم ١٦٪

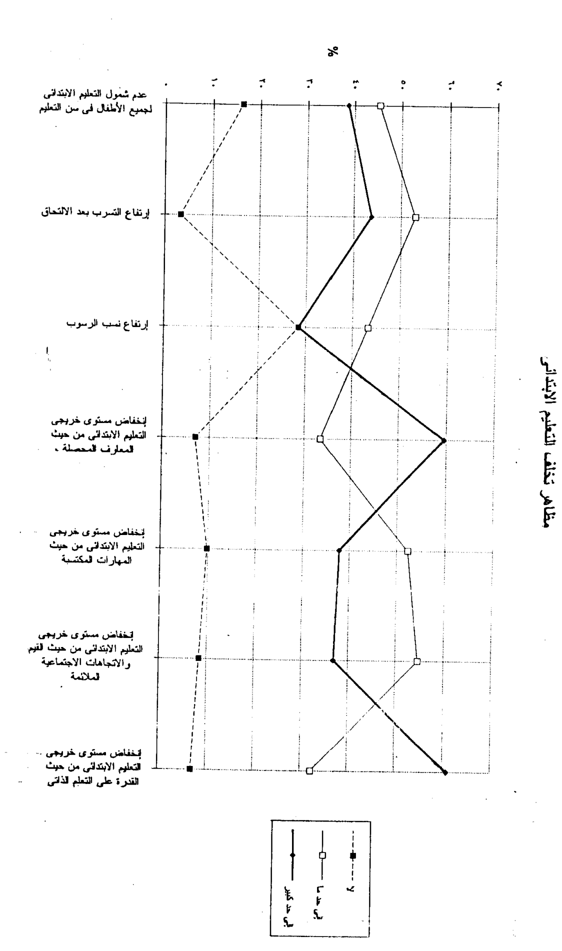
حـ — انخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى من حيث المهارات المكتسبة ١٠٪

د — ،، ،، ،، ،، ،، ، ،، القيم والاتجاهات الاجتماعية الملائمة ٨٪

هـ — انخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى من حيث المعارف المحصلة ٧٪

و — ،، ،، ،، ،، ،، ، ،، القدرة على التعلم الذاتى ٧٪

ز — ارتفاع التسرب بعد الالتحاق .


مظاهر تخلف التعليم الابتدائي
%
٠
١٠
٢٠
٣٠
٤٠
٥٠
٦٠
٧٠
عدم شمول التعليم الابتدائي لجميع الأطفال في سن التعليم
إرتفاع التسرب بعد الالتحاق
إرتفاع نسب الرسوب
إنخفاض مستوى خريجي التعليم الابتدائي من حيث المعارف المحصلة
إنخفاض مستوى خريجي التعليم الابتدائي من حيث المهارات المكتسبة
إنخفاض مستوى خريجي التعليم الابتدائي من حيث القيم والاتجاهات الاجتماعية الملائمة
إنخفاض مستوى خريجي التعليم الابتدائي من حيث القدرة على التعلم الذاتي
لا
إلى حد ما
إلى حد كبير

وايضا هذه النسب تشير الى أن ٩٧٪ من أفراد العينات البحثية يوافقون علـــى أن ارتفاع التسرب بعد الالتحاق من مظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ٠ أما انخفاض مستوى خريجى التعليم الالتدائى ، من جميع النواحى ، فهو المظهر التالى من حيث النسب المئويـــة لاستجابات الموافقة لأفراد العينات البحثية التى تراوحت بين ٩٠٪ ، ٩٣٪ ، ايضا من حيث الموافقة ، وبغض النظر عن درجة الأهمية ، كان المظهرين التاليين هما عدم شمول التعليـــم لجميع الأطفال فى سن التعليم (٨٤٪) ، وارتفاع نسب الرسوب (٧٢٪) ٠

٢- بالنسبة لوجهة النظر التى تؤيد أن المظاهر المذكورة هى مظاهر تخلف التعليم الابتدائـــى فى مصر ، الى حد ما ، كان ترتيب المظاهر على النحو التالى :

أ - انخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى من حيث القيم والاتجاهات الاجتماعيـــة الملائمـة ٥٥٪

ب - ارتفاع نسب التسرب بعد الالتحاق ٥٣٪

حـ - انخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى من حيث المهارات المكتسبة ٥٢٪

د - عدم شمول التعليم لجميع الاطفال فى سن التعليم ٤٥٪ ٠

هـ - انخفاض نسب الرســوب ٤٣٪

و - انخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى من حيث المعارف المحصلة ٣٣٪

ز - ،، ،، ،، ،، ، ،، ، ،، القدرة على التعلم الذاتى ٣٢٪

٣- بالنسبة لوجهة النظر التى تؤيد الى حد كبير أن المظاهر المذكورة هى مظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ، كان ترتيب المظاهر على النحو التالى :

أ - انخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى فى مصر من حيث القدرة على التعلم الذاتى ٦١٪

ب - ،، ،، ،، ،، ،، ، ، ،، المعارف المحصلة ٦٠٪

حـ - ارتفاع نسب التسرب بعد الالتحاق ٤٤٪

د - عدم شمول التعليم لجميع الأطفال فى سن التعليم ٣٩٪

هـ - انخفاض مستوى التعليم الابتدائى من حيث المهارات المكتسبة ٣٨٪

و - ،، ،، ،، ،، ، ،، القيم والاتجاهات الاجتماعية الملائمة ٣٧٪ ٠

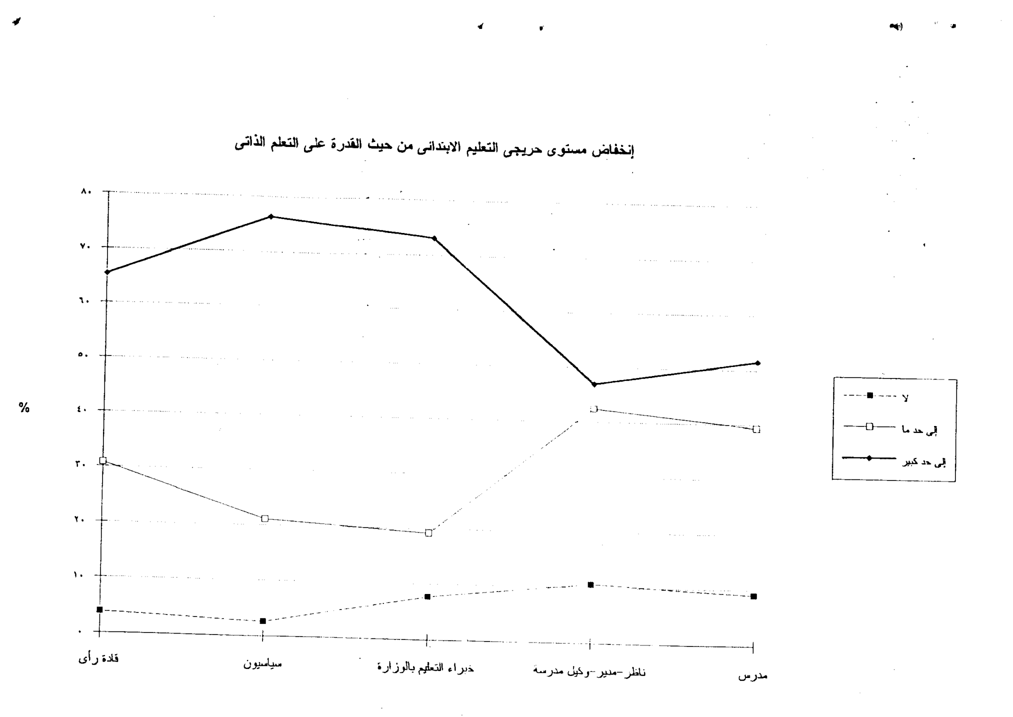
ز - ارتفاع نسب الرسوب ٢٨٪ ٠

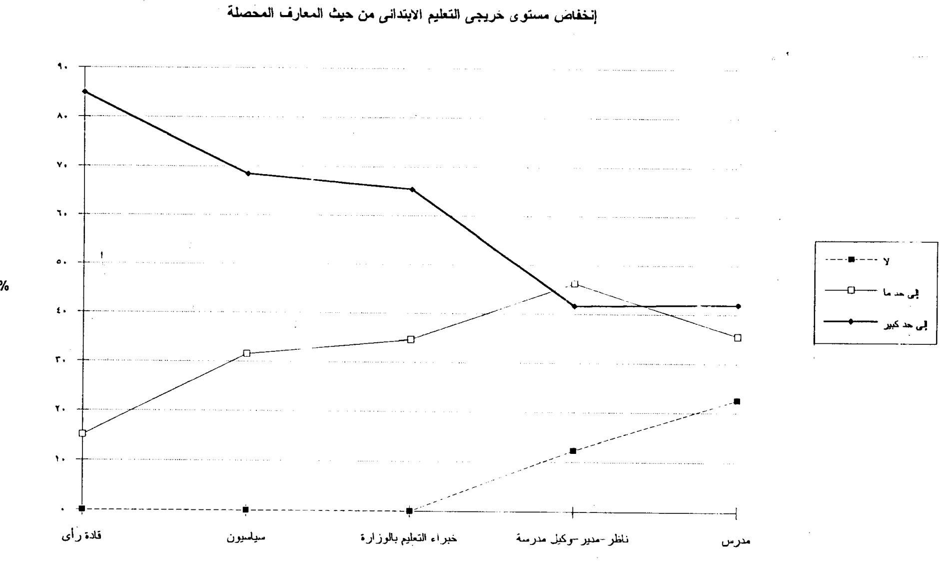
٤- يتضح من (٢)، (٣) أنه بالرغم من اختلاف وجهات النظر حول درجة الموافقة على كل من مظاهر تخلف التعليم الابتدائى فى مصر من حيث كونها الى حد كبير او الى حد ما فاننا نجد أن المظهرين التاليين كانا الحاصلين على أعلى نسب فى درجة الموافقة الى حد كبير .

أ - انخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى من حيث القدرة على التعلم الذاتى .

ب - ،، ،، ،، ،، ،، ، ،، المعارف المحصلة .

يلى هذين المظهرين المظاهر المذكورة لتخلف التعليم الابتدائى فى مصر وعلى رأسها انخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى من حيث القيم والاتجاهات الاجتماعية الملائمة وايضا من حيث المهارات المكتسبة ، وارتفاع التسرب بعد الالتحاق .


إنخفاض مستوى حريجى التعليم الابتدائى من حيث القدرة على التعلم الذاتى
%
٨٠
٧٠
٦٠
٥٠
٤٠
٣٠
٢٠
١٠
٠
قادة رأى
سياسيون
خبراء التعليم بالوزارة
ناظر-مدير-وكيل مدرسة
مدرس
لا
إلى حد ما
إلى حد كبير


إنخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى من حيث المعارف المحصلة
%
٩٠
٨٠
٧٠
٦٠
٥٠
٤٠
٣٠
٢٠
١٠
٠
قادة رأى
سياسيون
خبراء التعليم بالوزارة
ناظر -مدير -وكيل مدرسة
مدرس
لا
إلى حد ما
إلى حد كبير

٣ـ ما أسباب تخلف التعليم الابتدائى فى مصر ؟

تنوعت أسباب تخلف التعليم الابتدائى فى مصر · وقد ركزت هذه الدراسة على أهم أربعة عشر سببا من هذه الأسباب · ويوضح جدول رقم (٣) استجابات أفراد العينـــة الكلية لهذه الأسباب ·

جـدول رقـم (٣)

ترتيب أسباب تخلف التعليم الابتدائى فى مصر من وجهة نظر أفراد العينة ككل

اسباب التخلف / درجة الاستجابة	الى حد كبير	الى حد ما	لا	متوسط درجة الاستجابة	٪	الترتيب
ضعف الميزانية المخصصة	٪٧١	٪٢٤	٪٥	٦٦ر٢	٪٨٩	٥
قلة امكانات المـدارس	٪٧٨	٪٢٠	٪٢	٧٦ر٢	٪٩٢	٣
ارتفاع كثافة الفصـــل	٪٨٤	٪١٥	٪١	٨٣ر٢	٪٩٤٣ر٪	١
سوء أساليب التعليـــم	٪٤٧	٪٤٩	٪٤	٣٣ر٢	٪٧٧ر٦	١٣
انتشار الدروس الخصوصية	٪٥٠	٪٣٥	٪١٥	٣٥ر٢	٪٧٨ر٣	١١
قصور أساليب التقويـــم	٪٣٩	٪٥٦	٪٥	٣٤ر٢	٪٧٨	١٢
انخفاض مستويات اعداد وتدريب المعلـــم	٪٥٤	٪٤٤	٪٢	٥٢ر٢	٪٨٤	٨
ضعف الدافع المعنوى للمعلمين	٪٧٣	٪٢٥	٪٢	٧١ر٢	٪٩٠	٤
ضعف الدافع المادى للمعلمين	٪٨٢	٪١٨	—	٨٢ر٢	٪٩٤	٢
ضعف العائد الاجتماعىللتعليم من وجهة نظر الافراد والأسرة·	٪٥٥	٪٣٩	٪٦	٤٩ر٢	٪٨٣	[illegible]
ضعف العائد الاقتصادىللتعليم من وجهة نظر الأفراد والأسرة·	٪٦٥	٪٣٢	٪٤	٦٣ر٢	٪٨٨	٦
ضعف المشاركة الشعبية فـى التعليم ·	٪٥٥	٪٤٠	٪٥	٥٠ر٢	٪٨٣ر٣	٩
عدم الاستفادة من الخبـرات والجهود التربوية السابقة ·	٪٣٨	٪٥٥	٪٧	٪٢ر٣١	٪٧٧	١٤
وجود فجوة بين البحـــوث العلمية والتربوية واتخاذ القرار	٪٦٤	٪٣٥	٪١	٦٣ر٢	٪٨٨	٦

يتضح من بيانات جدول رقم (٣) مايلى :

١- كان أهم سبب من أسباب تخلف التعليم الابتدائى فى مصر هو ارتفاع كثافة الفصول الدراسية وكانت النسبة المئوية لمتوسط درجة أهمية هذا السبب ٩٤٪ .

٢- كان أقل الأسباب الأربعة عشر أهمية بالنسبة لتخلف التعليم الابتدائى فى مصر هو عدم الاستفادة من الخبرات والجهود التربوية السابقة . وهذا لايعنى عدم أهمية هذا السبب حيث كانت النسبة المئوية لمتوسط درجة أهميته ٧٧٪ .

٣- كانت الاسباب الاربعة عشر المذكورة على درجة عالية من الأهمية لتخلف التعليم الابتدائى فى مصر حيث تراوحت النسبة المئوية لمتوسط درجة أهمية الأسباب بين ٧٧٪ - ٩٤٪.

٤- كانت أهم خمسة أسباب لتخلف التعليم الابتدائى فى مصر مرتبة ترتيبا تنازليا على النحو التالـى :

أ - ارتفاع كثافة الفصول الدراسيـة .

ب - ضعف العائد المادى للمعلميـن .

حـ - قلة امكانات المـدارس .

د - ضعف الدافع المعنوى للمعلمين .

هـ - ضعف الميزانية المخصصة لهذا النوع من التعليم .

٥- مجموعة الأسباب الخمسة التى احتلت المركز الثانى فى الأهمية مرتبة ترتيبا تنازليا هى كما يلى :-

أ - وجود فجوة بين البحوث العلمية والتربوية واتخاذ القرار .

ب - ضعف العائد الاقتصادى للتعليم من وجهة نظر الأفراد والأسرة .

حـ - انخفاض مستويات اعداد وتدريب المعلـم .

د - ضعف المشاركة الشعبية فى قضايا التعليم .

هـ - ضعف العائد الاجتماعى للتعليم من وجهة نظر الأفراد والأسرة .

٦- مجموعة الأسباب الاربعة التى احتلت المركز الثالث فى الأهمية مرتبة ترتيبا تنازليا هىكما يلى:

أ - انتشار الدروس الخصوصية .

ب - قصور أساليب التقويـم .

حـ ـ سوء أساليب التعليـــم ٠

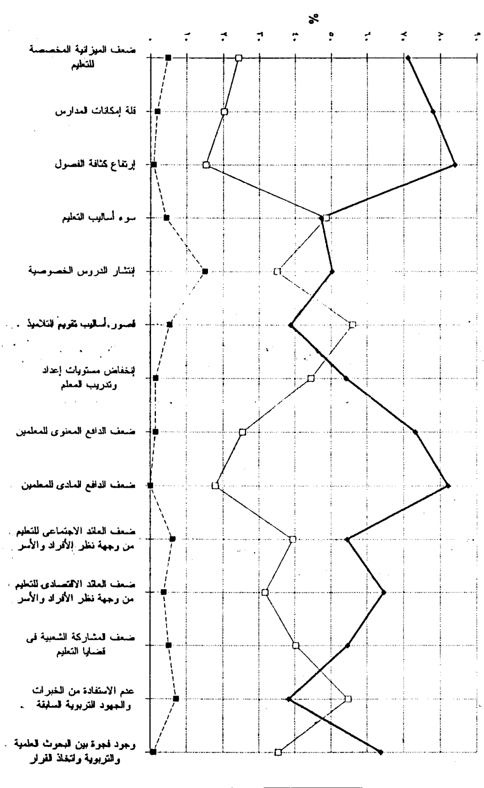
د ـ عدم الاستفادة من الخبرات والجهود التربوية السابقة ٠

ولمزيد من التوضيح لاستجابات أفراد العينة الكلية نحو أسباب تخلف التعليم الابتدائـــى فى مصر يمكن الرجوع الى الرسم البيانى المرفق والذى يمكن أن نخرج منه بالملاحظات التالية :ـ

١ـ جميع استجابات عدم الموافقة على أن الأسباب المذكورة هى من اسباب تخلف التعليـــــم الابتدائى فى مصر كانت نسبها المئوية منخفضة جدا وتراوحت بين صفر ٪ ، ١٥٪(السبب المذكور المقابل لهذه النسبة هو انتشار الدروس الخصوصية ٠ وهذه النسب يمكن تفسيرهـــا بطريقة أخرى حيث تعنى أن نسب الموافقة على الأسباب المذكورة كانت جميعها مرتفعـــة جدا بين ٨٥٪ ، ١٠٠٪ ٠

٢ـ حصل ١١ سببا من الابعة عشر سببا المذكورة لتخلف التعليم الابتدائى فى مصر علـــى أعلى نسبة مئوية فى الاستجابات ذات الدرجة الى حد كبير وتراوحت النسب المئوية لتكـرارات الاستجابات للأسباب المختلفة الاحدى عشر بين ٥٠٪ ، ٨٤٪ (وهذه النسبة المرتفعـــة هى الخاصة بارتفاع كثافة الفصول الدراسية) ٠

٣ـ حصلت الثلاثة اسباب الباقية على أعلى نسب مئوية لتكرارات الاستجابات فى درجة الاستجابـــة الى حد ما وهذه الأسباب هى الخاصة بأساليب التقويم وعدم الاستفادة من الخبرات والجهـود التربوية السابقـة ٠


أسباب تخلف التعليم الابتدائي في مصر
%
ضعف الميزانية المخصصة للتعليم
قلة إمكانات المدارس
إرتفاع كثافة الفصول
سوء أساليب التعليم
إنتشار الدروس الخصوصية
قصور أساليب تقويم التلاميذ
إنخفاض مستويات إعداد وتدريب المعلم
ضعف الدافع المعنوى للمعلمين
ضعف الدافع المادى للمعلمين
ضعف العائد الاجتماعى للتعليم من وجهة نظر الأفراد والأسر
ضعف العائد الاقتصادى للتعليم من وجهة نظر الأفراد والأسر
ضعف المشاركة الشعبية فى قضايا التعليم
عدم الاستفادة من الخبرات والجهود التربوية السابقة
وجود فجوة بين البحوث العلمية والتربوية واتخاذ القرار

هذا وتوضح الرسوم البيانيــة التالية مدى تقارب /تباعد وجهات نظر الفئات المستجيبــــة بالنسبة لأهم ستة أسباب لتخلف التعليم الابتدائى فى مصر ، وهى مرتبة تنازليا حسب أهميتهـا على النحو التالــى :

أ ـ ارتفاع كثافة الفصــول الدراسيــة

ب ـ ضعف العائد المادى للمعلمين ٠

حـ ـ قلــة امكانـــات المـــــدارس ٠

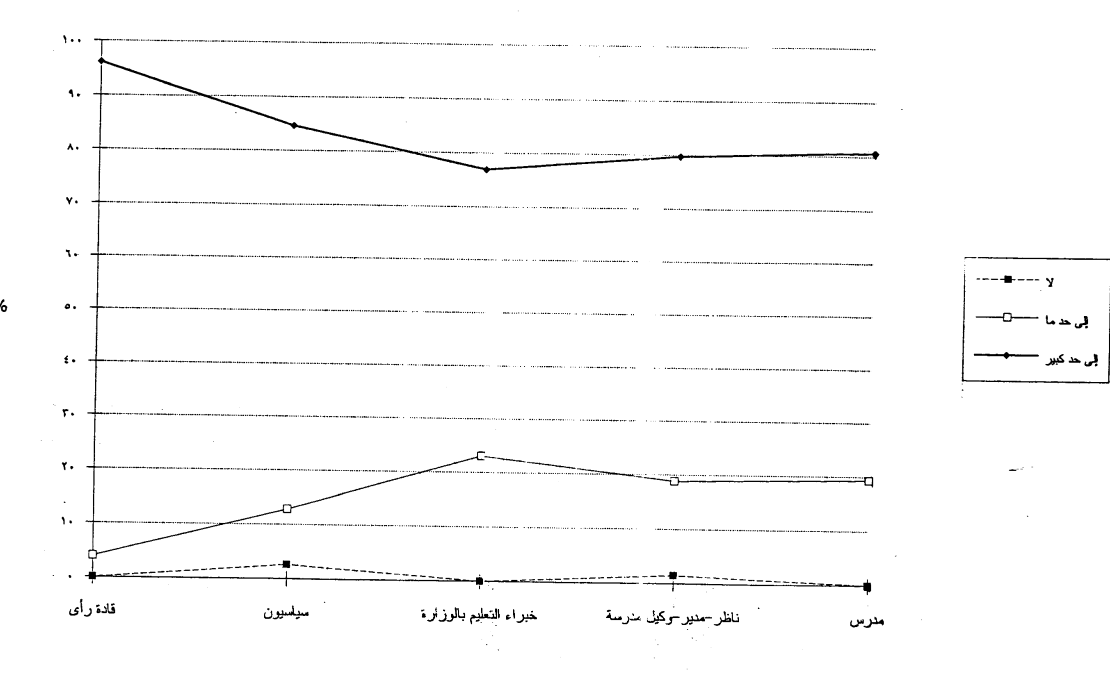
د ـ ضعف الدافــع المعنوى للمعلمين ٠

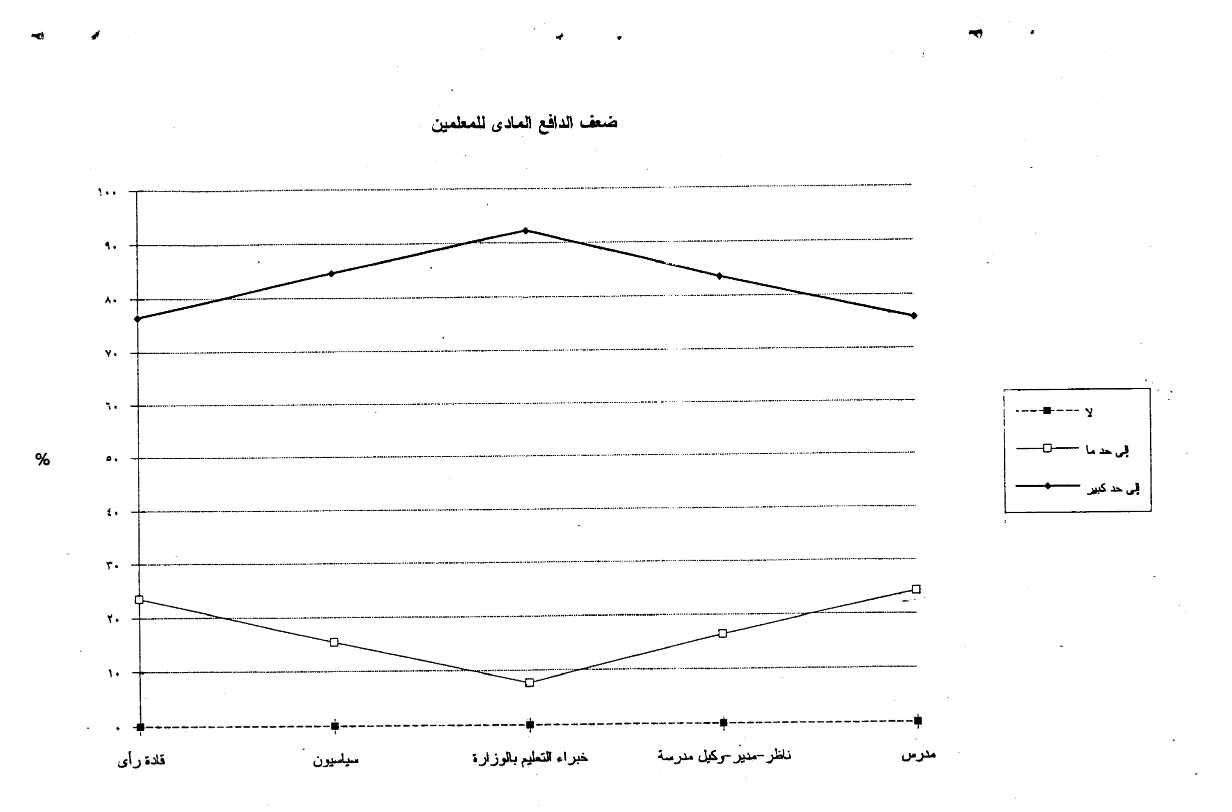
هـ ـ ضعف الميزانيــة المخصصة لهذا النوع من التعليم ٠

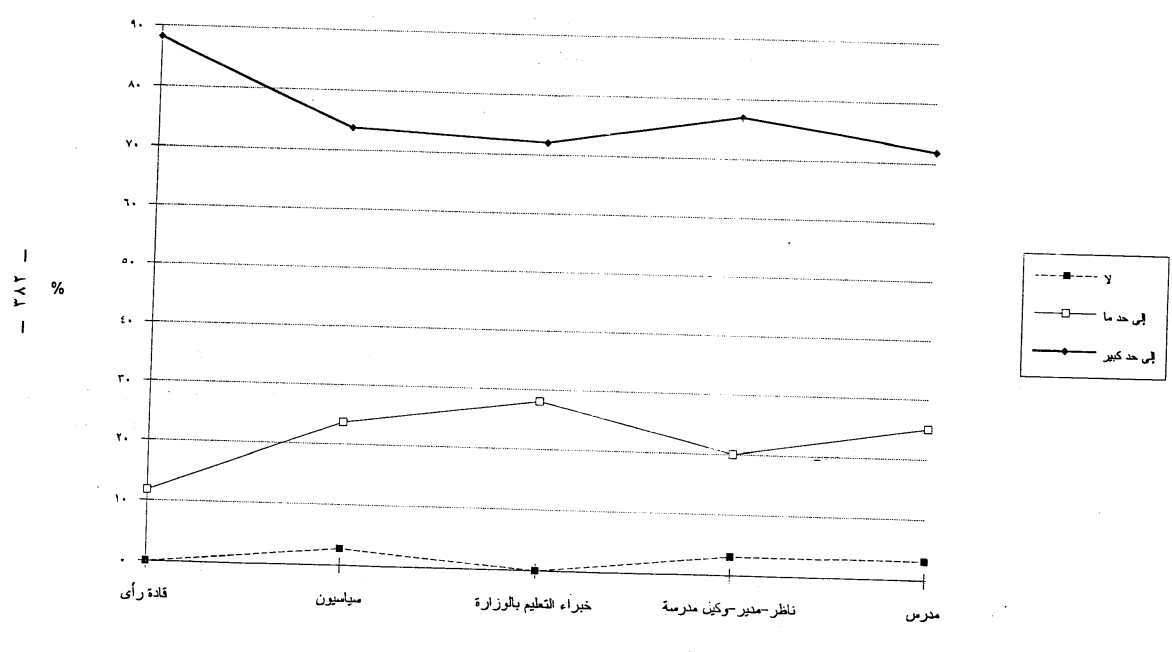
و ـ وجود فجوة بين البحوث العلمية والتربوية واتخاذ القرار ٠

ويلاحظ وجود شبه اتفاق على أهميــة الأسباب الستة المذكور فى تخلف التعليم الابتدائــــى فى مصر ، ولكن رغم هذا الاتفاق على أهمية الأسباب فهناك اختلاف على درجة أهمية هـــــــذه الأسباب ٠

انظر الرسوم البيانيــة الستــة التاليـــــة ٠٠٠

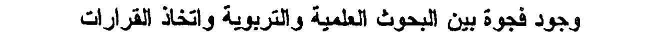

إرتفاع كثافة الفصول
%
١٠٠
٩٠
٨٠
٧٠
٦٠
٥٠
٤٠
٣٠
٢٠
١٠
٠
قادة رأى
سياسيون
خبراء التعليم بالوزارة
ناظر-مدير-وكيل مدرسة
مدرس
لا
إلى حد ما
إلى حد كبير


ضعف الدافع المادى للمعلمين
%
١٠٠
٩٠
٨٠
٧٠
٦٠
٥٠
٤٠
٣٠
٢٠
١٠
٠
قادة رأى
سياسيون
خبراء التعليم بالوزارة
ناظر-مدير-وكيل مدرسة
مدرس
لا
إلى حد ما
إلى حد كبير

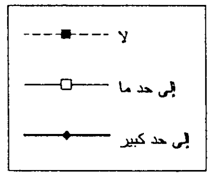

قلة إمكانات المدارس
%
٠
١٠
٢٠
٣٠
٤٠
٥٠
٦٠
٧٠
٨٠
٩٠
قادة رأي
سياسيون
خبراء التعليم بالوزارة
ناظر-مدير-وكيل مدرسة
مدرس
لا
إلى حد ما
إلى حد كبير


ضعف الدافع المعنوى للمعلمين
%
٩٠
٨٠
٧٠
٦٠
٥٠
٤٠
٣٠
٢٠
١٠
٠
قادة رأى
سياسيون
خبراء التعليم بالوزارة.
ناظر-مدير-وكيل مدرسة
مدرس
لا
إلى حد ما
إلى حد كبير


ضعف الميزانية المخصصة للتعليم
%
٨٠
٧٠
٦٠
٥٠
٤٠
٣٠
٢٠
١٠
٠
قادة رأى
سياسيون
خبراء التعليم بالوزارة
ناظر-مدير-وكيل مدرسة
مدرس
لا
إلى حد ما
إلى حد كبير


وجود فجوة بين البحوث العلمية والتربوية واتخاذ القرارات


%
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
قادة رأى
سياسيون
خبراء التعليم بالوزارة
ناظر-مدير-وكيل مدرسة
مدرس


لا
إلى حد ما
إلى حد كبير

الفصـل السـادس

توصلت الدراسة الى النتائج والتوصيات التاليــة :

النتائــج :

تشير نتائج البحث أن العناصر الحاكمة فى اعاقة تطوير التعليـم :

١ـ قلة التراكم فى جهود تطور التعليـم ٠

٢ـ ضعف العائد الاجتماعى والاقتصادى للتعليم لأفراد الأسر ٠

٣ـ ضعف الدافع الاقتصادى والمعنوى للمعلميــن ٠

٤ـ وهن العقلانية ، وتردى قيمة المعرفة فى المجتمع ٠

ولقد أشارت الأوراق العلمية بالبحث الى مايلى :

١) أنه رغم الجهود المبذولة فى السنوات الأخيرة بشأن زيادة الانفاق على التعليم الابتدائـى الا أن ضآلة مايخصص منها للتلميذ تعد عاملا جوهريا من معوقات تطوير العملية التعليمية ٠

٢) أن منظور المعرفة والتقانة يمثل مدخلا هاما لتطوير وتحديث النظم التعليمية ، الأمر الـذى يتطلب تعاون وتعبئة مختلف هيئات التخطيط والتمويل والتنفيذ المعنية بتطوير النظـم التعليمية ، خاصة وأن مؤسسات التعليم الحالية قليلة الاستخدام لتكنولوجيا المعلومـات اذا ماقورنت بالمؤسسات المجتمعية والاقتصادية الأخرى ٠

٣) لم تستطع أى من السياسات التعليمية السابقة سد الفجوة الكبيرة من الطلب الشعبى المتزايـد على التعليم ، أو قدرة الأجهزة التعليمية على الاستجابة لهذا الطلب ، بالاضافة الى ضعـف المشاركة الشعبية والمحليات وذوى الخبرة وأصحاب الرأى فى وضع السياحة التعليمية ٠

٤) أن هناك مجموعة من الضغوط والعوامل التى تحكم قطاع التعليم فى مصر من أهمها :ـ

- الزيادة السكانية المستمرة والمتنامية ، مما أدى الى ضعف وتآكل أجهزة الخدمات بما فيهـا التعليم لعدم تمكنها من التوسع كما والتطور كيفا بدرجة يتمشى مع الانفجار السكانى ٠
- الزامية التعليم ومجانيته ، وقد أدى هذا العامل الى زيادة الطلب الاجتماعى على التعليـم، واندفع الكثير من التلاميذ الى التعليم النظرى ، وأصبح لفترة طويلة قاصرا على تعليم نظرى عام ، بالاضافة الى أنه رغم افساح الفرص امام بعض الطبقات الفقيرة الا أنه لايزال الأثريـاء أوفر حظا فى ارسال أبنائهم الى مدارس أفضل ٠
- ضعف الطاقة الاستيعابية للنظام التعليمـى ٠
- ضعف الكفاءة الداخلية خاصة فى المرحلة الابتدائية ، ومن مظاهرها التسرب والرسـوب وتكدس الفصول وتعدد الفترات الدراسية فى العام الواحد ٠
- مركزية التخطيط للتعليم الابتدائـى ٠

• غياب دور مجالس الآباء والمعلميـن .

٥) من أهم المشكلات التى تواجه تطبيق نظم الامتحانات والتقويم فى الحلقة الابتدائية :

• أن هذه الامتحانات لاتقيس كل نشاط يقوم به التلميذ فى المدرسة لأنها تركز على النواحـى المعرفية وتهمل النواحى الأخرى مثل النمو الجسمى والاجتماعى والحركى والانفعالى السلوكـى والاتجاهات ... الخ .

• تفتقر الأدوات وأساليب التقويم فى الحلقة الابتدائية الى التنويع .

• أن بعض المعلمين تعوزهم الخبرة باستخدام وسائل التقويم الأخرى .

• نادرا ماتستخدم نتائج التقويم فى تحسين العملية التعليمية أو توجيه التعليم انما يقصد منهـا تسجيل درجة التلميذ فى سجلـه .

٦) هناك وضع متردى لحقيقة الأجور والمرتبات للمعلمين بالمرحلة الابتدائية ، مما يجعلهـم لايستطيعون الاعتماد على مرتباتهم فقط ، ويمارسون أعمالا أخرى قد لاتمت للتدريس بصلـه مما يجعل دافعيتعهم للتدريس تكاد تكون معدومه ، أو أنهم يقومون باعطاء دروسا خاصة ممـا جعل جهدهم موجها اليها بالدرجة الأولى .

التوصيـات :

١- زيادة نسبة الانفاق على التعليم من مجمل الانفاق العام للدولة ، مع اعادة النظر فى توزيـع الانفاق التعليمى بحيث يتوازن الانفاق مع حجم مراحله ، وبما يتيح للتعليم الابتدائى بوصفـه قاعدة التعليم الفاعلية المطلوبة ، مع أهمية تكاتف كل الجهود الوطنية ، ومساهمة القادريـن فى تمويل التعليم الى جانب اسهام الهيئات الحكومية والصناعية ومختلف المؤسسات العامة والخاصة، واسهام الجهود الذاتية لتطوير التعليم وتحسين كفايته الداخلية والخارجية وخاصة فى مجـال توصيف واعداد المناهج الدراسية والبرامج التعليمية واستخدام الأجهزة والحاسبات .

٢- اعطاء قدر من الاستقلالية فى اتخاذ بعض القرارات اللازمة والادارة المدرسية الابتدائية ، ممثلـة فى ناظر المدرسة أو مديرها بما يحقق المرونه والفاعلية فى مواجهة الظروف المحلية للمدرسـة والطـلاب .

٣- النشر الكامل للتعليم الأساسى على مستوى راق ، يوفر الأساس المتين لبناء معرفى وتقنى متطور.

٤ـ ايجاد وسائل تكفل تبلور مسار للحداثة والتقنية والتميز والابداع والابتكار فى العملية التعليمية كمداخل للامساك بناصية المعرفة التقنية والأحداث ٠

٥ـ ضرورة التأكد من استخدام معلمى الحلقة الاولى من التعليم الأساسى للأساليب التعليمية (التدريس غير المباشر ـ غير التقليدى ـ المدح والتعزيز الموجب والمنظم ـ قدر معقول من النقد ـ الاعتماد على التغذية الرجعية ـ تقديم الأسئلة التقليدية والتباعدية ـ التعليم ذات الأنشطة البنائية ـ التعليم الحماسى ـ التعليم المعتمد على التنافس الفردى ـ التعليم الذاتى٠٠) ولذا ينبغى عقد دورات تدريبية على استخدام تلك الأساليب ٠ مع ضرورة اعداد بطاقة ملاحظة أساليب التعليم داخل الفصل المدرسى ٠

٦ـ أهمية صياغة أهداف التعليم بطريقة واضحة قابلة للملاحظة بحيث :

- تتضمن استجابات الطلاب لمحتوى المادة الدراسية وطرق تدريسها ٠
- التغيرات التى تطرأ على سلوك التلاميذ وأدائهم ، ونتيجة لتعرضهم للخبرات التعليمية ٠

٧ـ العمل على التقليل من رهبة الامتحانات ، وتوفير الجو النفسى والكشفى من خلال التقويم عن التفوق والابداع والاعاقة ٠

٨ـ المزاوجة فى أسئلة الامتحان من أسئلة الموضوعية أو اختيار الاجابة الصحيحة ٠٠ الخ ، والأسئلة التى تتطلب الكتابة المفصلة عن طريق تعبير الطلاب تعويدا لهم على التفكير المنظم وابداء الرأى والتعبير الذاتى السليم ٠

٩ـ التنويع فى أساليب التقويم المناسبة للحلقة الابتدائية ، والاستفادة من نتائج التقويم فى نتائج التقويم فى تحسين العملية التعليمية ككل ٠

١٠ـ الاهتمام بالعناصر البشرية (اعداد المعلمين والعاملين فى العملية التربوية واختيارهم ونظم تدريبهم وتوفير الخدمات الاجتماعية والصحية والنفسية لهم) ٠

ملاحـــق البحـــــــــــث

جمهورية مصر العربية
المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

استطلاع رأى حول التعليم الابتدائى فى مصر

مقدمة:

انطلاقا من رسالة المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، كمؤسسة بحثية علمية مستقلة، يقوم المركز بدراسة تقويمية حول التعليم الابتدائى فى مصر.

وتهدف هذه الدراسة الى التعرف على واقع التعليم الابتدائى فى مصر من حيث مدى تقدمه أو تخلفه، ومظاهر واسباب واقعه الحالى، فى محاولة للوصول الى أولويات العمل لمواجهة سلبيات هذا الواقع ان وجدت.

والمطلوب من سيادتكم قراءة كل سؤال بعناية، حتى يمكن تقديم افضل استجابة تعبر عن آرائكم. كما تتطلب بعض الاسئلة إجابات حرة تعبر عن آراء سيادتكم.

الاسم (اختيارى) : --
الوظيفة : --
التاريخ : --
الباحث : --

ضع علامة (√) فى الخانة التى تناسب رأيك:

١- هل التعليم الابتدائى فى مصر **متخلف؟**

الى حد كبير   الى حد ما   لا

☐	☐	☐

٢- هل توافق على أن **مظاهر** تخلف التعليم الابتدائى فى مصر تتمثل فى:

	إلى حد كبير	إلى حد ما	لا
- عدم شمول التعليم الابتدائى لجميع الاطفال فى سن التعليم.	------	-----	---
- ارتفاع نسب التسرب بعد الالتحاق.	------	-----	---
- ارتفاع نسب الرسوب.	------	-----	---
- انخفاض مستوى خريجى التعليم الابتدائى من حيث:			
أ- المعارف المحصله	------	-----	---
ب- المهارات المكتسبة (القراءة والكتابة، والحساب، وغيرها).	------	-----	---
ج- القيم والاتجاهات الاجتماعية الملائمة.	------	-----	---
د- قلة القدرة على التعلم الذاتى.	------	-----	---

- هل هناك مظهر آخر غير المظاهر المذكورة عاليه تعده مهما؟ (برجاء ذكره)

- ما أهم مظهر لتخلف التعليم الابتدائى فى مصر من وجهة نظرك :

٣- هل توافق على أن تخلف التعليم الابتدائى فى مصر يرجع إلى الأسباب التالية:

	إلى حد كبير	إلى حد ما	لا
- ضعف الميزانية المخصصة للتعليم.	------	-----	---
- قلة امكانات المدارس.	------	-----	---
- ارتفاع كثافة الفصول.	------	-----	---
- سوء أساليب التعليم.	------	-----	---
- انتشار الدروس الخصوصية.	------	-----	---
- قصور أساليب تقويم التلاميذ.	------	-----	---
- انخفاض مستويات اعداد وتدريب المعلم.	------	-----	---
- ضعف الدافع المعنوى للمعلمين.	------	-----	---
- ضعف الدافع المادى للمعلمين.	------	-----	---
- ضعف العائد الاجتماعى للتعليم من وجهة نظر الأفراد والاسر.	------	-----	---
- ضعف العائد الاقتصادى للتعليم من وجهة نظر الأفراد والاسر.	------	-----	---
- ضعف المشاركة الشعبية فى قضايا التعليم.	------	-----	---
- عدم الاستفادة من الخبرات والجهود التربوية السابقة.	------	-----	---
- وجود فجوة بين البحوث العلمية والتربوية واتخاذ القرارات.	------	-----	---

- هل هناك سبب آخر غير الاسباب المذكورة عاليه تعده مهما؟ (برجاء ذكره)

- ما أهم سبب لتخلف التعليم الابتدائى فى مصر من وجهة نظرك؟

٤- ما أهم ثلاثة اقتراحات فى رأيك لمعالجة تخلف التعليم الابتدائى فى مصر؟ (ترتب حسب أولويتها)

الأول :--

الثانى :--

الثالث :--

رقم الايداع بدار الكتب
٩٥ / ٣٦٧٦
I.S.B.N
977-5175-59-3